



Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano
e Escolar

Cultura de Paz na Escola: Práticas Dialógicas e Desenvolvimento
da Autonomia dos Estudantes como Mobilizadores da Mudança

Theresa Raquel Borges de Miranda

Brasília, maio de 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B Borges de Miranda, Theresa Raquel
Cultura de Paz na Escola: Práticas Dialógicas e
Desenvolvimento da Autonomia dos Estudantes como
Mobilizadores da Mudança / Theresa Raquel Borges de
Miranda; orientador Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu
Branco. -- Brasília, 2022.
233 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Psicologia Cultural. 2. Cultura de Paz. 3. Autonomia
. 4. Dialogismo. 5. Desenvolvimento democratico. I. Uchoa
de Abreu Branco, Angela Maria Cristina, orient. II. Título.



Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano
e Escolar

Cultura de Paz na Escola: Práticas Dialógicas e Desenvolvimento da
Autonomia dos Estudantes como Mobilizadores Mudança

Theresa Raquel Borges de Miranda

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para qualificação como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília, maio de 2022

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Presidente
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro Titular
Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Giuseppina Marsico – Membro Titular
Universidade de Salerno – Departamento de Ciências Humanas, Filosóficas e
da Educação

Prof. Dr. João Paulo Barros – Membro Titular
Universidade Federal do Ceará (UFC) – Departamento de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Elsa Mattos – Membro Suplente
Universidade Católica de Salvador

Brasília, maio de 2022

Não é só ver e julgar (tem que colar, tem)
Tem que ser (tem que ser) pra se misturar
Aí vai ver que é nós
Que o rap é voz, que o reggae é voz e o samba
Vai entender de nós, não só falar de nós porque você com nós nem anda

(Emicida, trecho da música *Num é só ver*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, sem o qual eu não teria o tempo de dedicação necessário à realização do trabalho. Agradeço, também, à CAPES pelo rápido período de Doutorado Sanduíche realizado na Universidad Autonoma de Madrid, findado em decorrência da pandemia de Covid-19.

Agradeço à minha orientadora, Angela Branco, que faz jus à abordagem teórica que fundamenta suas pesquisas sendo competente e exigente e, ao mesmo tempo, compreensiva nos seus fazeres docentes e científicos.

Agradeço, em especial, à minha família que me dá suporte e me acolhe em momentos difíceis. Estes são o meu apoio: pai, mãe (que para sempre estará em mim), irmãos Thiaguinho e Henrique, minhas cunhadas e meus maiores amores, as sobrinhas Mariana e Maria Fernanda e o sobrinho Gabriel. O período de pandemia deixou claro o quão fundamental são os afetos para a saúde mental. Seria tudo ainda mais difícil sem vocês.

Agradeço aos vários amigos que me deram apoio e se fizeram presentes ao longo desse processo de pesquisa e elaboração.

Agradeço, também, a todos os componentes do Laboratório de Psicologia Cultural (LabMis) que aprimoraram o debate teórico e contribuíram para a qualidade deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos os participantes da pesquisa que se dispuseram a ser observados e a falar de si e de suas práticas para alguém que foi experimentar o contexto de forma temporária. A vocês, professores, gestores, equipe do TJDFT e, principalmente, aos estudantes, o meu reconhecimento e meu imenso obrigada.

RESUMO

Esta tese de doutorado buscou analisar os processos envolvidos na tentativa de implementação de um projeto de Cultura de Paz em uma escola de ensino fundamental localizada em uma região de baixa renda em Brasília. A análise ocorreu ao longo de dois anos, durante a tentativa de implementação do projeto. Nesse processo, a pesquisa deu foco à participação e ao desenvolvimento do grupo de estudantes nomeados pelo projeto como Mensageiros da Paz. Fundamentado na perspectiva da Psicologia Cultural, este trabalho faz uma leitura das dinâmicas simbólicas e relacionais, considerando a dialogicidade dos processos interativos, comunicativos e metacomunicativos que estão na gênese do desenvolvimento humano. A metodologia adotada foi qualitativa, que considera a construção epistemológica, sistêmica e dinâmica do conhecimento e a presença ativa do pesquisador, e se caracteriza pela interdependência entre os momentos do processo de pesquisa. Após aproximação da pesquisadora com o Projeto Vozes da Paz, desenvolvido pelo TJDF junto às escolas, foi selecionada uma interessada em desenvolver o projeto. A implementação do projeto na escola oportunizou o desenvolvimento de pesquisa-intervenção junto com os Mensageiros da Paz, adolescentes do sexto ao nono ano do ensino fundamental. O método de pesquisa incluiu a realização de cinco grupos focais realizados com os Mensageiros da Paz, que visavam à análise da cultura escolar e comunitária; e, depois, 12 encontros que permitiram a autorreflexão, participação ativa e autonomia dos estudantes. Os grupos focais e os encontros foram gravados em áudio, degravados na íntegra e analisados à luz da Psicologia Cultural. Os resultados indicaram a necessidade de resistir às canalizações culturais do sistema socioeconômico vigente, e promover práticas dialógicas como forma de melhorar a qualidade das relações escolares e favorecer o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e cooperação entre os alunos. Outro aspecto destacado pelos resultados foi como as relações dialógicas podem substituir a cultura da punição e do controle como forma de possibilitar o desenvolvimento da autonomia, essencial para a construção permanente dos processos democráticos.

Palavras-chave: Cultura de paz, Psicologia Cultural, Autonomia, Dialogismo, Desenvolvimento Democrático.

ABSTRACT

This doctoral aimed at dissertation analyzing those processes involved in the attempt to implement a Culture of Peace project in a public Elementary School in a poor area of the Federal District-Brasília. The analysis took place throughout the attempts of the project's implementation during the period of two years and a half. The research ended up focusing on the participation and development of the group of students named by the project as the Messengers of Peace. Based on the perspective of Cultural Psychology, this work intended to identify the school's symbolic and relational dynamics, considering the dialogicity of interactive, communicative and metacommunicative processes that are in the genesis of human development. The methodology adopted was qualitative, which considers the systemic and dynamic epistemological construction of knowledge, with the active participations of the researcher, and is characterized by the interdependence between all instances of the research process. After the researcher approached the *Vozes da Paz* Project, developed by the TJDF with public schools, she selected a specific school interested in developing the project. The development of the implementation of the project at the school made it possible to work together with the Messengers of Peace, who were teenagers from the 6th to the 9th grade of Elementary School. Research procedures included five focus groups carried out with the Messengers of Peace, in order to identify and analyze the school's and the community's cultures; then, 12 meetings that allowed themselves-reflections, autonomy and group participation. All meetings were audio recorded, transcribed and analyzed from a Cultural Psychology perspective. The results indicated the need to resist the cultural channels of the current socioeconomic system, and to promote dialogic practices as a way of improving the quality of school relationships and favoring the development of autonomy, responsibility and cooperation among students. Another aspect highlighted by the results was how dialogic relationships can replace the culture of punishment and control as a way of enabling the development of autonomy, essential for the permanent construction of democratic processes.

Keywords: Culture of Peace, Cultural Psychology, Autonomy, Dialogismo, Democratic Development.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	12

CAPÍTULO I

A Cultura de Paz, a Questão da Violência e o Contexto Escolar	16
Cultura de Paz	23
Conflitos, Não-Violência e Cultura de Paz: caminhos para a Paz	25
O processo de construção da Paz e o contexto escolar	31
O poder e a violência estrutural na construção da Paz	33

CAPÍTULO II

Valores e Práticas Sociais no Contexto Escolar: Contribuições da Psicologia Cultural e Dialógica	37
Práticas pedagógicas, processos comunicativos e metacomunicativos	41
Valores, afetividade e motivação em sala de aula	43
A questão do diálogo	47

CAPÍTULO III

Possíveis Caminhos para a Transformação Cultural: a análise de experiências e a construção da pesquisa	52
Escola e comunidade	53
Formação de professores e protagonismo juvenil	56
Processos individuais e as mudanças intersubjetivas	59

CAPÍTULO IV

Caminho para a paz: a cultura democrática e a autonomia dos sujeitos.....	66
Democracia.....	66
Autonomia.....	70
Desafios encontrados e questões de pesquisa.....	74
<i>Objetivos.....</i>	75

CAPÍTULO V

Metodologia.....	77
Pesquisa-intervenção: coconstrução, emancipação e mudança social.....	80
O processo de construção da pesquisa: caminhos percorridos.....	82
<i>Primeira Etapa.....</i>	85
<i>Segunda Etapa.....</i>	88
<i>Terceira Etapa.....</i>	94
<i>Encontros semanais com os Mensageiros da Paz (MP).....</i>	96

CAPÍTULO VI

Resultados.....	107
1. Processos de Significação e Interações Sociais Constituintes da Cultura Escolar.....	109
<i>1.1 Comunidade, escola e percepções de si.....</i>	109
<i>1.2 Relação entre pares.....</i>	117
<i>1.2.1 Formas de socialização.....</i>	118
<i>1.2.2 Adolescência, o valor das relações e as ambiguidades.....</i>	122
<i>1.2.3 Violências de gênero.....</i>	126
<i>1.3 Relação entre alunos e professores.....</i>	133
<i>1.3.1 A oposição entre grupos.....</i>	133

1.3.2 Formas de manutenção da autoridade.....	137
1.3.3 Aproximação entre grupos: o reconhecimento do eu no outro.....	138
1.4 Resolução de conflitos.....	139
1.4.1 Formas de resolução de conflitos praticados pela escola.....	140
1.4.2 Resolução de conflitos entre alunos.....	146
1.4.3 Forma de resolução de conflitos professor-aluno.....	150
1.5 Controle, autonomia e mudança: “eu não sei”.....	153
1.5.1 Controle externo: Família.....	153
1.5.2 Controle externo: Professores.....	155
1.5.3 Controle externo entre pares.....	157
1.5.4 Controle interno e autonomia: “não sei”.....	159
2. Atuação da Pesquisadora nos Processos de Mediação dos Grupos.....	162
2.1. Intervenções e posicionamentos frente a violências, conflitos e quebra de regras.....	164
2.2. Direcionamento das atividades e produção de resultados.....	168
2.3 Desenvolvimento moral e diálogo.....	171
2.5 Promoção do desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio de atividades específicas.....	172
2.5.1 Jogo “Escravos de Jó”.....	176
2.5.2. Construção coletiva de história.....	181
2.5.3 Atividade com balões e avaliação do momento vivenciado.....	184

CAPÍTULO VII

Discussão.....	187
1. O eu construído em relação: a cultura da violência nos processos de desenvolvimento humano.....	188
2. A relação entre o eu e os outros: o enrijecimento da fronteira entre grupos como obstáculo à mudança cultural	194

3. A lógica punitiva e a substancial dificuldade de constituição de indivíduos autônomos.....	197
4. A sensibilidade, o vínculo e a prática do diálogo ontológico como catalisadores do desenvolvimento da autonomia e facilitadores da mudança cultural.....	200
CONCLUSÃO.....	208
LISTA DE QUADROS.....	212
LISTA DE FIGURAS.....	212
REFERÊNCIAS.....	213

INTRODUÇÃO

As escolas se constituem como importantes espaços de socialização de crianças e adolescentes, onde estes vivenciam a aprendizagem dos conhecimentos científicos e socioculturais produzidos historicamente. Ao mesmo tempo, são importantes espaços sociais, onde os sujeitos passam a conviver com as diferenças, tendo a oportunidade de ampliar suas relações e seus conhecimentos. Dentro desse espaço compartilhado, é natural o surgimento de conflitos que vão reorganizando a comunidade formada pela escola.

Neste trabalho, assume-se que o conflito não implica, necessariamente, em violência. Diferente disso, o conflito pode possibilitar o desenvolvimento de processos de negociação, emergência de novidades construtivas e processos de desenvolvimento (Valsiner & Cairns, 1991). Contudo, a depender de como o conflito mobiliza as pessoas e das formas de resolução utilizadas, podem ocorrer violências que levem à anulação de uma das partes envolvidas (Rengifo-Herrera, 2014).

Durante o Mestrado, o foco da pesquisadora, autora desta tese, esteve em compreender as dinâmicas escolares produtoras e reprodutoras de violências no contexto escolar (Borges-de-Miranda, 2017). A motivação inicial estava em compreender as relações escolares e os processos de distanciamento de estudantes que passam a se vincular ao tráfico.

Ainda que as violências escolares tenham sido objeto de diversas análises teóricas e construções empíricas, foi de fundamental importância produzir uma pesquisa sob a perspectiva cultural e dialógica do desenvolvimento e das relações humanas. Sob este viés, a escola é compreendida como um sistema aberto que se constitui enquanto subsistema de determinado território, portanto traz características das relações desenvolvidas na esfera cultural mais ampla, além de manter aspectos das relações institucionais específicas deste espaço.

Ou seja, as relações construídas em seu interior são perpassadas por valores e crenças da sociedade e da comunidade (macrocultura) à qual a escola pertence, da história e da organização da própria instituição escolar (mesocultura) e das especificidades das pessoas que ali se relacionam no dia a dia (microcultura).

Portanto, a violência produzida no contexto escolar, assim como os demais fenômenos humanos, é, em grande parte, configurada por meio de canalização cultural de valores e práticas que orientam as ações e interações dos sujeitos (Valsiner, 2007; 2014). São, portanto, os valores, importantes constituintes da cultura na qual a escola se insere, que, com frequência, organizam as relações de dominação e subjugação do outro como forma de disputar lugares de poder.

Estudar a escola como microcontexto relacional permeado por regras, valores e práticas do contexto social mais amplo é fundamental para a produção de conhecimento interdisciplinar, capaz de abarcar a complexidade e a interdependência dos processos humanos. E, ainda, ao fazer a análise dos contextos materiais e simbólicos presentes na escola e na sociedade, problematizam-se as práticas escolares e os processos de ensino-aprendizagem, e, assim, é possível propiciar mudanças individuais, culturais e sociais.

Este foi o intuito desta tese: olhar para os processos relacionais que ocorrem na escola e compreender suas dinâmicas para, a partir disso, pensar em formas de transformação. O novo foco assumido nesta pesquisa do doutorado está nos processos de construção de uma Cultura de Paz. A mudança do olhar, que passou da análise restrita às violências e suas dinâmicas de reprodução para a análise das possibilidades de construção da mudança cultural, ressalta a capacidade humana de produzir relações mais harmônicas a partir do reconhecimento do outro como parte de si mesmo.

Assim, mirando os caminhos para a mudança, é possível construir, minimamente, uma resistência às canalizações culturais da sociedade atual, que produzem tanto o

processo de quebra das relações de solidariedade e cooperação, quanto a utilização das violências como forma de mediar cotidianamente as relações entre pessoas.

O tema Cultura de Paz vem sendo especialmente abordado pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde meados do ano 2000, quando um grupo de pessoas organizou e disseminou o Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência, na ocasião dos 50 anos da Declaração dos Direitos Humanos.

Antes disso, o tema já era pauta de pesquisas acadêmicas e produções teóricas que ganharam força após a Segunda Guerra Mundial (Muñoz, 2001), quando se tornou clara a necessidade de compreender a violência humana e as formas de preveni-la. Com o passar dos anos, novas compreensões sobre o fenômeno da violência foram construídas nas diversas áreas de conhecimento (Arendt, 1985; Bourdieu, 2002; Guiddens, 2001; Tavares dos Santos, 2009). Mas, apesar do desenvolvimento da temática, inclusive no contexto escolar (Milani & Dias, 2003) e nas publicações da ONU, ela ainda requer atenção e pesquisa.

Para melhor definir Cultura de Paz, o primeiro capítulo desta tese apresenta algumas construções teóricas produzidas sobre o tema até o momento, esclarecendo o que se compreende por violência, sua difusão nos processos e relações sociais e a importância do olhar voltado à produção de uma cultura de paz que reorganize as relações sociais e considere o respeito às diferenças e a justiça social.

O segundo capítulo fundamenta a perspectiva adotada nesta tese sobre o desenvolvimento humano e os processos de construção de valores culturais que orientam as ações dos sujeitos. Neste capítulo, são apresentados os princípios e conceitos fundamentais para esclarecer a relação indivíduo-sociedade-cultura, a questão do diálogo e as/algumas produções acadêmicas sobre as relações e práticas escolares construídas no processo histórico, social e cultural.

O terceiro capítulo apresenta exemplos de projetos e práticas de cultura de paz e mudança cultural, que contribuem para a qualificação do olhar sistêmico e relacional para a escola a ser pesquisada.

O quarto capítulo aponta a importância da participação coletiva e a construção de relações democráticas como fundamentos para a construção da cultura de paz no contexto escolar. Por fim, traz uma reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento da autonomia para o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas.

O capítulo cinco apresenta, de maneira aprofundada, os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, chamando a atenção para a importância do processo circular e da abdução para a produção de pesquisa científica, com destaque para o papel ativo do pesquisador. Neste capítulo está caracterizada a pesquisa, que é qualitativa, idiográfica, construída por método de pesquisa-intervenção e considera a importância da construção teórica e das bases epistemológicas como formas de assegurar a qualidade da informação produzida.

O sexto capítulo apresenta os resultados produzidos ao longo da realização da pesquisa. As informações construídas foram organizadas buscando dar visibilidade às construções afetivo-semióticas que caracterizam o contexto sociocultural da escola em que a pesquisa foi realizada, com enfoque nos processos de mediação das relações utilizados no contexto escolar.

O último capítulo apresenta a discussão dos resultados com base na fundamentação teórica exposta nos três primeiros capítulos e a conclusão. O capítulo busca o aprofundamento teórico e aponta a emergência de novos olhares que contribuam para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas não só em nível intersubjetivo, mas também em construções meso e macroculturais que estruturam o microcontexto relacional. Por fim, tem-se a conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I

Cultura De Paz, Violência e Contexto Escolar

Nesse momento, a perspectiva de Geertz novamente mobilizou-me a entender que o eixo básico de investigação não deveria se limitar a identificar como a violência acontece, mas essencialmente “anotar” a sua rede de significados, que se produz e reproduz na dimensão territorial como construção cultural. Para os olhos do investigador, a violência é o acontecimento, para a experiência das gangues ela dilui-se até chegar a ser imperceptível, entranha-se no cotidiano até chegar a ser invisível.

(Diógenes, 2008, p. 30)

O trecho destacado no início deste capítulo faz parte do livro *Cartografias da Cultura e da Violência: Gangues, Galeras e o Movimento Hip Hop*, de Glória Diógenes. Nesse texto, Diógenes expõe a impossibilidade de desassociar os eventos violentos dos processos de construção simbólica que ocorrem na dinâmica cotidiana do universo juvenil na periferia de uma cidade grande.

Isso porque a violência se constitui por meio de valores e crenças disponíveis nas construções culturais, internalizados pelos sujeitos e materializados nas relações e interações sociais cotidianas (eu/outros, eu/objetos, eu/eu). Isso quer dizer que a violência não nasce na periferia, mas faz parte do cotidiano e das dinâmicas socioculturais em geral.

Ainda que este trabalho seja sobre a temática Cultura de paz e não violência na escola, é necessário compreender que os processos desencadeadores da violência estão presentes na dinâmica constitutiva da cultura como um todo. A cultura é compreendida, aqui, como a produção semiótica que organiza e dá sentido à vida social e subjetiva dos seres humanos. Isto é, são os significados, ferramentas e símbolos que constroem e são construídos na relação entre o sistema sociocultural e os sujeitos dele participantes.

A cultura caracteriza-se, portanto, como um processo dinâmico, e não como uma

entidade estática – movimentado por sincronias e diacronias que, além de direcionar e dar sentido às ações humanas, é também construído por meio da atividade dos sujeitos (Matusov, Smith, Candela & Lili, 2007; Valsiner, 2012, 2014). Nesse sentido, construir uma cultura de paz não significa apenas criar formas de prevenção à violência, mas promover novas construções culturais, baseadas em valores que visam possibilitar a construção cultural voltada para o estabelecimento da paz, e da não- violência.

Por ser um espaço ampliado de interações sociais entre sujeitos em processos iniciais de desenvolvimento, a escola pode ser percebida como espaço social fundamental para a construção de novas práticas, crenças e valores socioculturais. Considera-se que, na escola, estão presentes crianças e adolescentes oriundos de diversos espaços microculturais (famílias de diferentes origens e configurações) e, a partir dessa pluralidade e dos conflitos por ela gerados, constrói-se a cultura específica de determinada escola. Entre os indivíduos e grupos sociais diversos, os conflitos são essenciais para gerar novidades e promover seu contínuo desenvolvimento.

A violência, por sua vez, está nos lugares onde o outro não é considerado, é suprimido ou oprimido, em relações permeadas pelo desejo de poder, controle e os processos sociais daí decorrentes. É um fenômeno complexo que tem sua conceituação vinculada aos contextos em que se insere, incluindo estruturas simbólicas e ideológicas (Bourdieu, 2001; Foucault, 2009; Tavares dos Santos, 2002).

O que é considerado violento em certa cultura pode estar naturalizado em outra. Ou seja, as violências têm origens em construções sociais, históricas e culturais, se localizam nas diferentes dimensões das relações humanas (interpessoais, sociais, culturais) e estão relacionadas a diferentes aspectos da vida social (criminalidade, conflito, regras morais).

Por fazerem parte dos processos de construção social, as violências não ocorrem de

forma isolada. Elas fazem parte dos ciclos de reprodução (Bourdieu, 2002) que ocorrem em todos os níveis do sistema sociocultural; a saber, os níveis macro, meso e micro. No nível macro, encontramos as estruturas socioeconômicas e políticas do Estado, suas leis e funcionamento correspondente. Em nível meso, existem práticas, normas e relações institucionais. No nível micro, observamos as relações interpessoais e práticas socioculturais que ocorrem em contextos como família, escola, igreja e assim por diante.

Enfrentar o problema da violência em nossas sociedades exige, então, um esforço abrangente para implementar novas medidas políticas e educativas, bem como construir novos valores e práticas culturais.

Nos movimentos juvenis estudados por Diógenes (2008), por exemplo, a violência pode ser percebida pelo pesquisador como um evento. Contudo, em níveis mais complexos de análise, percebe-se que ela se constitui na teia de significados produzidos nas diferentes dimensões das relações e construções culturais. Ou seja, a violência não é localizada em momentos específicos, ela é construída ao longo do tempo na dinâmica das relações sociais e dos processos simbólicos aí envolvidos.

Uma cultura que produz valores que assimilam a acumulação monetária como símbolo de sucesso e em que há a exclusão velada de alguns grupos por meio de um processo marcado pela violência estrutural e simbólica tem, nesses grupos excluídos, marcas concretas das violências (como demonstram as análises sociais de Almeida, 2018; Young, 1999; Wacquant, 2001; e tantos outros).

Portanto, se os processos simbólicos que fazem a manutenção e a naturalização das violências não são analisados, simplifica-se o fenômeno por meio da observação dos eventos onde elas se canalizam. Nesse sentido, as análises relacionais, sociais, culturais e históricas – portanto, interdisciplinares – são fundamentais para a compreensão das violências e a elaboração de metodologias que possibilitem sua prevenção, promovendo a

mudança social, inclusive, no nível das relações interpessoais.

Tavares dos Santos (2002) descreve a configuração difusa da violência no período pós-moderno, fundamentada na fragmentação social produzida pela massificação dos processos sociais e na promoção de extremo individualismo. Os processos sociais, nesse momento, são marcados por inseguranças e incertezas contextualizadas em uma época desencantada das utopias. Segundo o autor, são valores e formas de organização social que promovem a ruptura dos laços e consequente ruptura com a alteridade, com a dilaceração do vínculo entre o eu e o outro.

O processo de globalização faz parte das transformações pós-modernas, garantindo o desencadeamento global dos fenômenos sociais. Assim, Tavares dos Santos (2002) relaciona a globalização com desigualdades de oportunidades de vida em termos de saúde, habitação, trabalho, educação, relações de sociabilidade, segurança, informação-conhecimento e participação política. Isso se relaciona ao próprio processo de produção simbólica da violência que passa a ser reproduzida globalmente, mas mantém as características da opressão entre grupos.

Colonialidade é o termo utilizado para se referir a esses padrões de poder que perduram ainda hoje, mas que surgiram como resultado do colonialismo (Bathia, 2018). São relações de poder que, muitas vezes, não estão explícitas e nomeadas formalmente, mas entranhadas na cultura, definindo as relações sociais, de trabalho, relações intersubjetivas e a produção de conhecimento, bem como determinando posições sociais e ideais de vida. Ou seja, a colonialidade diz respeito às construções simbólicas coloniais que ainda perduram e mantêm relações de violência e poder em nossas sociedades, em diferentes culturas e países (Bathia, 2018), como é o caso das relações entre América Latina e Europa e entre brancos e não-brancos.

Essa análise auxilia a delimitação do *frame* (Goffman, 1974), ou contexto de

interpretação, no qual se desenvolve e se configura a violência na atualidade, em vez de separá-la em categorias específicas. Tavares dos Santos (2002), com base na obra de Foucault (2009), afirma ser possível pensar sobre a microfísica da violência ao compreender a violência como dispositivo relacional na contemporaneidade.

Portanto, com o objetivo de entender como esses processos sociais de construção e pulverização da violência ocorrem nos níveis comunitários e institucionais de produção social, é possível utilizar o conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault (2009), ou mesmo o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (1989).

Na presente tese, tais dinâmicas relacionais estão englobadas no conceito de *cultura* (Geertz, 1973, 1997; Valsiner, 2014), mas, certamente, as produções teóricas das ciências sociais auxiliam na compreensão da configuração das relações sociais e dos processos de constituição dos sujeitos por meio das produções simbólicas e vivências sociais que assumem novos formatos a partir das mudanças e dinâmicas coletivas.

Ao longo do processo histórico, as formas de organização social e econômica geraram mudanças nas relações que os sujeitos constroem socialmente. Análises feitas por alguns reconhecidos autores sobre as últimas décadas do século XX apontam um processo de globalização marcado pelo individualismo e pelo sentimento constante de insegurança (Garland, 2008; Lash, 1987; Sennett, 2012; Wacquant, 2001; Young, 1999). Tais valores e sentimentos têm ressonância nos vínculos construídos socialmente e apontam para o rompimento da solidariedade, inclusive nos microssistemas sociais, acarretando consequências desastrosas e geradoras de violência no contexto da sociedade como um todo.

O trabalho de Wacquant (2001) é muito relevante para compreender a questão. O autor descreve o processo histórico e social de mudança nas comunidades norte-americanas de população negra, e explicita as mudanças de um sistema comunitário que,

ao ser desvalorizado econômica e socialmente, passa a se constituir como espaço de segregação, privação e abandono.

Segundo o autor, na década de 50 do século passado, essas comunidades eram formadas por superpopulação oriunda da migração dos negros vindos do Sul dos Estados Unidos, causada pelo crescimento econômico do período da Segunda Guerra e pela mecanização da agricultura. Já em sua organização contemporânea tem o número de integrantes diminuído em decorrência da deterioração dos espaços físicos e simbólicos.

Assim, a população negra que, como forma de proteção e afirmação da identidade, mantinham ações coletivas e de apoio mútuo, passaram a enfrentar violências na relação com seus pares em razão do individualismo crescente e dos processos simbólicos de desvalorização do espaço e de suas identidades.

Outro exemplo de como as violências permeiam de forma simbólica as relações sociais e se reproduzem no cotidiano são as microagressões, que se dão contra mulheres, população LGBTQIA+ e pessoas negras (Sue, 2010). As microagressões são fundamentadas em valores etnocêntricos que produziram preconceitos, suposições e estereótipos fortemente enraizados culturalmente e revelados em nossas crenças, atitudes e comportamentos.

Geralmente enviam mensagens duplas que costumam ser contraditórias entre si, fazendo com que sejam reproduzidas cotidianamente sem que haja uma problematização, mas produzem, em alguns grupos, formas específicas de individuação, pertencimento e não-pertencimento. Tais práticas, com frequência, não são conscientes, por isso nem sempre são reconhecidas por seus perpetradores.

Ao discorrer sobre o assunto, Sue (2010) aponta para o fato de que, embora o poder seja relacionado às posições sociais e econômicas, ele, de fato, se encontra na capacidade de definição da verdade. Tal afirmação esclarece o lugar social relegado a esses grupos

minorizados que, embora sintam o preconceito, nem sempre recebem o devido crédito quando conseguem nomeá-lo.

Ainda que o contexto seja diferente em razão dos contornos institucionais, as vivências em contextos de escolas podem reverberar também práticas e valores preconceituosos e opressivos sem que haja problematização. O fenômeno da violência perpassa os processos de construção simbólica que podem ser percebidos desde a desvalorização do espaço escolar e da comunidade, perpassando o descrédito com relação aos alunos, até às relações difíceis encontradas nas salas de aula entre estudantes e entre estes e seus professores (Borges-de-Miranda, 2017). Os significados produzidos culminam na restrição das expectativas dos alunos em relação ao próprio futuro e em sua quase ausência de motivação com relação à escolaridade (Borges-de-Miranda & Branco, 2018).

Permeado por regras morais produzidas no mesmo contexto sociocultural em que se estruturam as relações e regras das organizações do tráfico de drogas como figuras de poder, o contexto escolar dos alunos das periferias das grandes cidades reproduz as violências encontradas no contexto cultural específico da comunidade e no contexto mais amplo da sociedade. A violência se constitui, assim, nos modos cotidianos de relação entre as pessoas, além de fazer parte da própria constituição das formas de ser e existir dos sujeitos (Borges-de-Miranda, 2017).

Desse modo, torna-se difícil categorizar violências ou dividir os atores escolares em vítimas e agressores, embora exista uma estrutura de poder designada pelo contexto escolar. Em vez de tratar a violência a partir de uma compreensão dicotômica, as violências são aqui compreendidas como parte das dinâmicas semiótico-culturais estruturadas a partir de processos históricos e sociais que organizam os sujeitos e as relações interpessoais.

Tendo em vista a complexidade do fenômeno violência, sua multicausalidade e seu enraizamento nos processos sociais – o que configura a cultura da violência (UNESCO, 2000; Power, 2015) –, é simplista considerar ser possível erradicá-la por meio da repressão, como ainda encontramos, frequentemente, nas práticas disciplinares e punitivas das escolas, que se tornaram mecanismos de controle e reprodução da própria violência (Tavares dos Santos, 2002).

Cultura de Paz

A partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), as Nações Unidas adotaram um conceito amplo e categórico para violência, associado a dano, exclusão e opressão do outro social, o qual é agressivamente confrontado. Sendo assim, valores que promovem o respeito à diversidade e à participação de todos podem servir como meio de prevenção da violência e da promoção da paz.

Nesse sentido, diversos autores de diferentes áreas de conhecimento vêm pesquisando e construindo conhecimentos sobre a Cultura de Paz, visando, com isso, contribuir para o desenvolvimento de relações pacíficas e menos violentas no contexto escolar (Catzoli-Robles, 2016; Fariña, Rosales, Rolan & Vasquez, 2018; Muñoz, 2001; Milani & Jesus, 2003; Saucedo, 2015).

A necessidade de desenvolver conhecimentos teóricos e práticos para a construção da paz surgiu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de abolir as guerras (Rabbani, 2003). Segundo Muñoz (2001), o conceito de paz desenvolvido nessa época pode ser chamado de paz negativa, porque significava a ausência de violência direta, enquanto dano físico à pessoa.

Por volta dos anos 70, surgiram os conceitos de paz positiva (construção consciente de valores positivos com base na justiça e nas satisfações humanas) e de violência estrutural (violências presentes nas estruturas sociais, as quais mantêm injustiças e

cultivam formas ocultas de violência). Ainda que esses conceitos de paz sofram críticas em razão da expectativa utópica de construção de um mundo sem violências ou talvez sem críticas às formas de produção de violência, uma nova compreensão de paz, a paz positiva, e o conceito de violência estrutural foram importantes para que temas relacionados às formas de participação e construção da paz fossem reconhecidos e investigados nas ciências sociais. Segundo Muñoz (2001),

De fato, os conceitos de paz positiva, violência estrutural, paz negativa ou uma concepção aberta de conflito têm promovido a renovação de estudos em campos como ciência política, sociologia ou relações internacionais, fazendo-os lidar com os valores e epistemes relacionados a paz e bem-estar humano; contribuiu para o declínio das ideologias da neutralidade científica e criou uma sensibilidade para os possíveis usos e manipulações repressivas de sua pesquisa; e, em última análise, e entre muitos outros aspectos, fomentou a cooperação interdisciplinar entre pesquisadores das ciências sociais e humanas e também com outras ciências naturais (Muñoz, 2001, p.28).

Assim, os estudos sobre o tema possibilitaram problematizar as relações humanas em geral, desnaturalizando a violência como instrumento relacional e de poder e abrindo espaço para a mudança do viés da violência para estudos sobre a construção da paz.

Muñoz (2001) aponta, ainda, que a paz, enquanto conceito, somente passa a ser objeto de discussão e problematização quando acontecem as guerras, ou seja, ao ser necessário pensar formas de freá-las. No entanto, mesmo considerando que, para que exista uma sociedade, deve haver alguma forma de coesão social com predominância de comportamentos pró-sociais, os estudos, em grande parte, dão maior enfoque às produções e manutenções sociais de violências, sustentando a concepção da existência de uma violência inerente ao ser humano.

Como exemplo, estão os escritos de Freud a respeito da agressividade e da pulsão de morte (com base nas análises de Canavê, 2014), ou de Hobbes (1651) a respeito do surgimento do Estado como o soberano regulador da violência entre humanos, ou mesmo a agressividade vista como comportamento inato (Lorenz, 2001).

Assim, é fundamental produzir pesquisas que enfoquem a paz enquanto um dos componentes dos processos relacionais humanos, os quais não resultam, necessariamente, em violência. Perceber os processos já existentes constitutivos de paz, ou seja, experiências em que os conflitos se regulam pacificamente, também é fundamental para a produção de conhecimentos sobre as diferentes formas de relações humanas e sociais (Muñoz, 2001; Rabbane, 2003; Saucedo, 2015).

A paz, nesse sentido, não é caracterizada por harmonia e cooperação total, mas como processo de construção contínua de convivência (Corrêa, 2003; Milani, 2003; Muñoz, 2001). Portanto, será sempre imperfeita, porque pressupõe as discordâncias naturais existentes nas relações entre sujeitos que, ainda que inseridos em um mesmo contexto de produção simbólica, são diferentes entre si (Muñoz, 2001).

Conflitos, Não Violência e Cultura de Paz: caminhos para a paz

Como explicitado anteriormente, embora o foco midiático e as produções acadêmicas estejam, em grande parte, voltados para as produções de violência, os processos de construção de paz necessitam ser ressaltados dentro do campo científico. Ao reconhecermos os processos sociais como dinâmicos e complexos, assumimos que violência ou não violência (que pode significar um diálogo ou o simples afastamento das partes) são possibilidades de ação/interação frente a uma situação de conflito.

Ao assumirmos a perspectiva da Psicologia Cultural, as análises contextuais e simbólicas dos fenômenos humanos não nos permitem leituras dicotômicas. Assim, a

existência do conflito não configura violência, estado de guerra ou ausência de paz, mas integração e movimento das dinâmicas sociais. Afinal, o conflito e a contradição são não só aspectos fundamentais e presentes na construção da comunidade e da sociedade em geral, mas também centrais para o desenvolvimento dos próprios indivíduos (Branco, 2021; Hermans, 2001, 2018).

Segundo Simmel (em seus textos organizados por Moraes Filho, 1983), o conflito é uma forma de *sociação*, ou seja, ele faz parte dos processos de interação entre os indivíduos e dá movimento às configurações sociais. Por meio do conflito, os indivíduos estabelecem laços sociais que os aproximam ou afastam, se diferenciando segundo as vivências, identidades e posições sociais.

Ou seja, as tensões criadas propiciam a dinâmica das relações entre indivíduos e permitem a delimitação e a constituição de variados grupos (formados por indivíduos diferenciados, mas com algo em comum, e em oposição a outros grupos) (Moraes Filho, 1983). Assim, o conflito também contribui para o processo constitutivo das culturas coletiva e pessoal (Valsiner, 2012; 2014).

Momentos em que surgem tensões e divergências podem gerar crises que desencadeiam mudanças significativas e fazem movimentar os sujeitos, a sociedade e suas produções materiais e simbólicas. Como forma de gerar boa convivência e respeito, os indivíduos estabelecem normas e regras que compõem os sistemas judiciais, criados com o objetivo de solucionar os conflitos de forma regulamentada.

Os processos judiciais, entretanto, são baseados na compreensão da vida em termos dicotômicos, do tipo certo ou errado, verdadeiro ou falso, o que é, por si só, gerador de conflitos e enfrentamentos, visto que considera a existência de uma só verdade. Assim, terminam por separar os atores sociais entre aqueles que ganham ou perdem, ou seja, separa aqueles que têm e os que não têm razão e produzem consequências prejudiciais e controversas, como a limitação de liberdades, a judicialização das relações cotidianas ou

o impedimento da participação democrática (Camp, 2015).

No desenvolvimento dos conflitos, entretanto, estão presentes mais elementos do que o simples interesse dos sujeitos envolvidos. Fatores importantes, muitas vezes não tão considerados, interferem na produção do conflito, como é o caso da dinâmica de processos psicológicos envolvidos nos pensamentos e nas emoções humanas e a percepção da vida e da realidade de cada sujeito em desenvolvimento.

A Conflitologia refere-se aos estudos sobre resolução de conflitos e estudos para cultura de paz, os quais compõem o campo de pesquisa e estudos sobre paz e conflitos, ao qual pertence a vasta quantidade de trabalhos e teorias que estudam os conflitos nas diferentes áreas de conhecimento (Camp, 2015; Perez-Sauceda, 2015; Redorta, 2020). Como já dito, conflito e violência não são sinônimos, embora, culturalmente, a violência seja recorrentemente utilizada como forma de acabar com conflitos, como acontece na própria estratégia política de guerra às drogas (Andreatta, 2021).

Investir em outras formas de intervir no conflito não significa ignorar a existência da violência como um fenômeno social, nem mesmo desconsiderar as relações de poder existentes na sociedade. Pelo contrário, reconhecer as dinâmicas constitutivas da violência auxilia no processo de compreensão da realidade e na construção de novas formas de mediação dos conflitos (Camp, 2015).

Dentro do escopo de produções sobre conflito, há ainda a temática da não violência, associada, em geral, ao nome de Gandhi¹, um movimento político e filosófico que busca meios não violentos de resolução de conflitos, inclusive entre macroestruturas, como nações. Muller (2007) analisa autores que contribuíram para a trajetória filosófica do princípio de não violência e afirma que praticar a não violência não significa

¹ Segundo Muller (2007), apesar da figura de Gandhi ser fortemente vinculada à não violência, este não produziu tratados sintéticos que pudessem servir como base de análise e crítica àqueles que prezam pelo racionalismo. O acesso ao que produziu de contribuição ao movimento está apenas em suas falas e ações que possuem contradições claras das culturas e dinâmicas humanas.

condescender, nem estar passivo frente ao problema. Pelo contrário, o conceito traz à tona a necessidade de olhar para as violências enraizadas nas nossas práticas e dinâmicas culturais e, frente a elas, elaborar novas formas de ação que não sejam as da violência destruidora e, muitas vezes, mortal.

Assim, a não violência indica a necessidade de compreender a complexidade da construção do conflito e buscar respostas e soluções considerando relações de poder, violência estrutural e o que o autor chama de agressividade necessária à não resignação. A não violência não é uma utopia, “a utopia é, justamente, acreditar, depois de séculos de história da humanidade, que com violência se resolvem os conflitos e se conseguem níveis de segurança para poder viver em liberdade e com justiça” (Camp, 2015, p.14).

Segundo Muller (2007), os movimentos de não violência consideram a agressividade, a força e a coerção como instrumentos da luta pela superação de injustiças. Nesse sentido, lidar com os conflitos visando a não violência significa pensar estratégias de resolução que não visem à destruição ou à anulação de uma das partes ou, indo além, estratégias que promovam a restauração do vínculo social.

Os estudos sobre resolução de conflitos, por sua vez, buscam elaborar teorias e estratégias que possibilitem a resolução pacífica dos conflitos (Perez-Sauceda, 2015) por meio de técnicas que se aplicam com base no reconhecimento da origem dos conflitos, buscando o estabelecimento do diálogo. Segundo Camp (2015), é na origem da situação conflituosa que se encontra o método mais adequado para se intervir.

Para entender e intervir em um conflito, primeiro é necessário mudar o paradigma agressor *versus* vítima, de maneira racional e emocional, evitando realizar culpabilizações, agir pelo medo e estabelecer verdades absolutas. A partir daí, é necessário desaprender reações habituais, no sentido de encontrar maneiras pacíficas de perceber, sentir e pensar com maior clareza sobre cada situação.

Contudo, frente a conflitos e violências, costumamos trabalhar no nível dos

problemas aparentes, buscando uma forma rápida e eficaz de acabar com a situação-problema, ou seja, intervindo, muitas vezes, com violência para que o problema seja eliminado. As práticas de mediação foram criadas com a função de estabelecer o diálogo entre as partes de um conflito, se constituindo enquanto método alternativo às práticas jurídicas. Estando à margem do sistema judicial, a mediação objetiva evitar as práticas tradicionais onerosas e ineficientes, além de contemplar aspectos negligenciados pelas práticas jurídicas (Hidalgo, 2018).

Segundo Perez Saucedá (2015), as práticas de mediação se diferenciam das aplicadas ao âmbito jurídico por não conceberem as partes envolvidas como adversárias. Assim, na mediação, fomenta-se a participação dos envolvidos, gerando responsabilidade e comprometimento das partes para a resolução do conflito. O método dá espaço ao desenvolvimento de tolerância, empatia, cooperação e diálogo, além de levar em conta a restauração da relação social anteriormente estabelecida (Perez-Sauceda, 2015).

Atualmente, são três os modelos de mediação mais conhecidos: o Modelo de Harvard, em que a mediação é uma negociação colaborativa e tem por maior objetivo a resolução da controvérsia; o Modelo Transformativo, que dá um caráter terapêutico à mediação, com ênfase na comunicação e na relação interpessoal, e o Modelo Circular Narrativo, que busca a produção de novos significados sobre o conflito, visando sua resolução (Perez-Sauceda, 2015).

A importância de gerar novas formas de resolver conflitos está, também, na possibilidade de estabelecer novas formas de relação entre os sujeitos de uma mesma comunidade, coconstruindo uma diferente estrutura de produção cultural e simbólica. Portanto, uma cultura de paz se dá por meio da construção de um sistema cultural no qual as pessoas sejam capazes de, em grande parte das situações, se relacionar, renegociar significados e resolver conflitos pessoais sem necessitar lançar mão de violência, como é praticado nas relações sociais atuais. Nesse sentido, restabelecer a solidariedade e encontrar canais de fluxo

de diálogo são direções fundamentais no caminho de construção de uma cultura que preza por soluções pacíficas em detrimento da violência (Valsiner, 2009).

Segundo Valsiner (2009), guerra e paz são construtos que se constituem mutuamente em dualidade (Valsiner, 2009). Por se desenvolverem em oposição, ainda que com predomínio de um estado de paz, a guerra sempre vai ser uma possibilidade. Isso significa que sempre existe uma tensão entre os contrários, regulada pelo sistema cultural e por aspectos do contexto que estabelece sua dinâmica.

A construção de uma cultura de paz, portanto, pressupõe a existência de reguladores sociais que enfatizem a colaboração e a resolução pacífica dos conflitos, diminuindo o foco nos reguladores sociais que promovem estados de guerra. São as mudanças de crenças, valores e práticas sociais que fomentam os processos capazes de levar à estruturação de uma cultura de paz.

Diante da persistente violência produzida em nível global, a Organização das Nações Unidas incentivou um movimento em direção a uma cultura de paz que tem seu plano de ação² baseado em oito eixos: 1. Educação para uma cultura de paz; 2. Tolerância e solidariedade; 3. Participação democrática; 4. Fluxo de informações; 5. Desarmamento; 6. Direitos humanos; 7. Desenvolvimento sustentável; 8. Igualdade de gêneros. Ao analisar esse plano com base na teoria da Psicologia Cultural, pode-se dizer que os eixos apontam para a necessidade de mudanças com relação aos valores sociais que organizam e direcionam as ações individuais. Contudo, o processo de construção dessas mudanças é longo, tortuoso e tensionado.

A construção do discurso não provoca mudanças objetivas e subjetivas imediatas, e mudanças concretas necessitam sempre de muita atenção e cuidado no sentido da monitoração, identificação e análise das interações sociais, além de práticas reflexivas que

² <http://comitepaz.org.br/index.php/agenda-2/>

promovam a internalização de novos valores e novas organizações afetivo-semióticas (Branco, 2018), o que será aprofundado no capítulo 2 deste trabalho.

O processo de construção da paz e o contexto escolar

Apesar do direcionamento da ONU para a construção de uma cultura de paz, as dinâmicas e os processos simbólicos que realizam a manutenção das violências são, ainda, muito enraizados culturalmente. As análises de alguns sociólogos (Wacquant, 2001; Young, 1999) levam a crer que as mudanças das relações sociais movidas, também, por mudanças nos modelos econômicos, promovem novos cenários carregam a produção massiva de violências sociais e quebra das relações eu-outro ao longo dos anos. O modelo tradicional de educação não escapa desse movimento e, ainda hoje, enfatiza algumas práticas no lugar de outras.

Dentro das escolas, o foco da aprendizagem na reprodução de conteúdo deixa, em geral, o desenvolvimento sociomoral em segundo plano (Branco, 2018), ou seja, o processo de construção da consciência moral e cidadã e de desenvolvimento de cooperação não fazem parte do currículo formal de ensino, nem recebem a devida atenção a partir do momento em que são inseridos conteúdos formais.

Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) defendem que o processo de desenvolvimento moral dos alunos está ligado diretamente à própria reflexão crítica sobre educação moral e ética por parte dos professores. É por meio da relação com os outros, crianças ou adultos, e das práticas pedagógicas que os alunos aprendem a se relacionar e a atribuir significados aos processos sociais.

Ou seja, apesar de não problematizada ou planejada, a aprendizagem sociomoral faz parte do currículo oculto escolar e dos processos de internalização ocorridos na relação entre o sujeito e seus contextos de desenvolvimento. Vale lembrar que, estando estes sujeitos inseridos em contextos institucionais de produção de significados enraizados

historicamente, quaisquer processos de mudança individual e social caminham a passos lentos e ocorrem através de pequenos movimentos e resistências que resultam de processos de reflexão sobre as práticas e vivências cotidianas.

Outra dificuldade nos processos de mudança cultural dentro da escola está no fato de que, dentro de uma mesma escola, professores e alunos podem utilizar linguagens, compreender significados e vivenciar experiências culturais de formas diferentes em função das diferenças de idade, classe ou posições sociais e institucionais (Borges-de-Miranda, 2017). O distanciamento dessas partes produz dificuldades e problemas na comunicação que podem ser percebidos nas batalhas relacionais estabelecidas em sala de aula (Branco, 2016).

A construção de uma cultura de paz deve abranger intervenções na educação, na saúde, na participação cidadã e na qualidade de vida, visando a transformação dos sujeitos e de suas relações em níveis micro e mesoculturais. Na escola, em específico, é necessário promover intervenções fundamentadas no afeto, no respeito, na fomentação do diálogo, no ensino de valores éticos e humanos com processos decisórios democráticos e efetiva participação dos alunos (Milani, 2003). Portanto, a paz, enquanto processo, somente pode ser coconstruída mediante o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade dos sujeitos como forma de possibilitar mudanças nas formas de resolução de conflitos e interações sociais.

Sabendo das dificuldades que impedem ou boicotam o processo de mudança nos contextos escolares e, ao mesmo tempo, considerando o papel crucial da educação na transformação social, Milani (2003) aponta premissas ou crenças que reforçam a cultura de violência e dificultam a construção da paz, quais sejam: a compreensão da violência como um ente com existência e vontade própria; a violência como um fenômeno e uma causalidade únicos; a atribuição da violência estritamente ao outro diferente; a associação mecânica entre pobreza e violência; a outorga da violência à juventude; a utilização da

repressão como antídoto; a compreensão da violência na escola como reflexo unicamente da violência externa; a banalização da violência; a transmissão do conteúdo como eixo central da educação; o discurso sobre violência como meio para trabalhar o tema; a banalização da paz; a atribuição da resolução da violência a uma única pessoa.

A partir do apontamento dessas premissas, pode-se compreender que educar para a paz consiste em problematizar crenças, valores e práticas produzidas historicamente na instituição escolar e na sociedade e promover a construção de novos fazeres. Segundo Rabbani (2003), a educação para a paz é aquela que permite à comunidade escolar perceber as estruturas e formas de violência e, a partir disso, se preparar para ações transformadoras.

Assim, o objetivo da educação deixa de ser unicamente a transmissão de conhecimento para agregar o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos. A autora ressalta, ainda, que é por meio do método dialógico que se leva à conscientização sobre as violências e se promovem ações para a paz, e isso implica reconhecer a interdependência da relação entre professor e aluno no processo de autorrealização individual e coletiva.

Segundo Rabbani (2003), “perdem em humanidade todos os que não estão participando constantemente em um diálogo universal” (p. 85). Nesse sentido, o diálogo pressupõe o reconhecimento da existência e do lugar do outro no processo de construção social, o que se opõe às práticas monológicas e individualistas fortemente promovidas na atualidade, até mesmo nas escolas.

O poder e a violência estrutural na construção da paz

Ainda que a violência não seja a resposta adequada para os conflitos, o diálogo nem sempre é possível. Dentro dos contextos culturais em que vivemos, muitas vezes os diálogos são frequentemente limitados a monólogos permeados por estruturas de poder.

Para que haja diálogo, é necessário que existam condições satisfatórias para tal.

Ao lidar com processos e instituições sociais, não é possível deixar de reconhecer a existência de classes socioeconômicas e de posicionamentos ou lugares sociais, nem negar que existe um desequilíbrio de poder. Nesse sentido, o reconhecimento do lugar do outro é fundamental para que ocorram mudanças em nível cultural que, por sua vez, necessitarão movimentar estruturas sociais para que estas se tornem mais democráticas e menos desiguais em termos de experiências sociais.

Em nível macrossocial, a não violência surge como um movimento que busca evitar ou inibir situações de violência envolvidas nas guerras entre grandes grupos ou nações. Nos níveis de análise micro e mesossociais, as estratégias de resolução de conflitos não podem deixar de levar em conta que as estruturas sociais são construídas historicamente e produzem e são produzidas por um sistema cultural específico que embasa valores, crenças e práticas dos sujeitos envolvidos na situação de conflito.

Promover uma cultura de paz exige pensar em formas de transformar as relações em níveis micro e meso para que se fortaleçam e acabem por transformar a configuração do nível macrossocial, e vice-versa. A cultura, tanto pessoal quanto coletiva, traz em si as formas simbólicas que produzem as desigualdades econômicas e geram as relações sociais de violência.

Sendo assim, promover a reaproximação entre o eu e o outro na forma de cooperação e solidariedade favorece a equidade e a justiça social quando leva em conta os aspectos históricos e sociais que constituem essas relações e esses conflitos e inclui as relações de poder e opressão estabelecidas ao longo do tempo.

Cabe ressaltar que o poder, aqui, não é compreendido como pertencente a uma pessoa, mas se constitui em práticas sociais construídas no processo simbólico, histórico e material do contexto. Nesse sentido, a definição de poder aqui utilizada se aproxima à de Foucault (2009) que, apesar de reconhecer o poder que se localiza no Estado e em suas

práticas de repressão, não considera esse o único espaço de origem do poder.

O autor aponta a existência de formas de poder diferentes das do Estado que, articuladas a ele de maneiras variadas, o sustentam e garantem sua atuação. Não são necessariamente criadas pelo Estado, mas se constituem e se exercem em níveis variados e pontos diferentes da rede social como uma rede de dispositivos ou mecanismos que produzem efeitos nos corpos sociais, delimitando gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos. Por isso, Foucault (2009) desassocia o poder da relação direta com a repressão e a dominação e considera que ele se constitui como parte da organização social e se direciona para o controle total dos sujeitos.

É nesse sentido que os processos sociais vão promovendo a quebra das relações entre o eu e o outro por meio da própria dinâmica social e econômica que, produzidas simbolicamente, se materializam nas relações e interações sociais. Chomsky, em um documentário que se tornou livro, ressalta que “a solidariedade é algo muito perigoso” (2017, p. 71) para a manutenção da sociedade capitalista liberal e demonstra como políticas públicas, incluindo a educação, passam a ser atacadas quando a solidariedade é desestimulada como forma de laço social. Segundo ele, a solidariedade, que significa interesse e cuidado para com os outros, é a base das políticas que visam o bem-estar social, as quais são ameaçadas pelos processos de concentração de riqueza e poder.

Com o objetivo de ressaltar as diferenças de poder em jogo na dinâmica social, Cruz e Fontan (2014) se referem à “paz desde abajo”. Ao evitar reproduzir modelos de construção de paz criados em países colonizadores, os autores dão espaço à construção de paz por meio do movimento e do protagonismo do subalterno, enfocando a comunidade como tecedora de seus processos. Segundo os autores, Felipe MacGregor foi o precursor dos estudos e do uso do termo cultura de paz no Peru, produzindo enorme contribuição ao desenvolver o conceito de seguridade cultural. Para ele, a pessoa descobre sua segurança individual mediante práticas educativas e culturais próprias da comunidade e geram um

conhecimento local sobre a paz.

A conexão entre as pessoas e destas com a comunidade da qual fazem parte é fundamental para o estabelecimento da paz que, como pontuado, é sempre imperfeita. Nesse sentido, reestabelecer valores de responsabilidade, participação e coletividade se torna essencial para a construção de uma cultura de paz.

CAPÍTULO II

Valores e Práticas Sociais no Contexto Escolar: Contribuições da Psicologia Cultural e Dialógica

No capítulo anterior, explicitaram-se aspectos do que vem sendo produzido academicamente em termos de cultura de paz e não violência, em especial sobre o contexto escolar, levando em conta a perspectiva da Psicologia Cultural adotada neste trabalho. Neste capítulo, serão apresentadas as contribuições desta base teórica para a compreensão do desenvolvimento humano, com destaque para as relações escolares e a promoção do diálogo.

É importante compreender que as construções culturais e subjetivas que orientam a conduta e as interações de professores e estudantes são produzidas na dinâmica social, configurando-se na relação entre estes sujeitos e o contexto que vivenciam. Desse modo, as relações estabelecidas no espaço institucional da escola mantêm aspectos da cultura mais ampla, internalizada pelos sujeitos que a compõem ao mesmo tempo que trazem mudanças delineadas pelo contexto histórico e social da instituição.

Atuando ativamente nos processos de construção de significados (Bruner, 1990), os indivíduos participam dos processos de construção, transformação e reprodução cultural que ocorrem, simultaneamente, nos campos intrapsicológico e interpsicológico. Assim, os processos mentais se constituem por meio da coconstrução dinâmica e dialógica de significados ou de processos semióticos inseridos em contextos culturais estruturados (Valsiner, 2014).

Na perspectiva da Psicologia Cultural, a cultura se organiza em sistemas semióticos coconstruídos nas relações intersubjetivas (microgênese) e materializados em contextos sociais concretos (mesogênese) que, por sua vez, canalizam culturalmente valores e crenças

que orientam as ações dos sujeitos (Branco, 2016). A concepção de desenvolvimento deste trabalho está baseada na perspectiva dialógica e semiótica, que considera a comunicação como base dos processos interativos e o contexto e os conteúdos afetivo-semióticos como coconstrutores da realidade humana, o que significa que os signos criados pelos sujeitos organizam e dão sentido à experiência e funcionam como instrumentos de autorregulação da mente (Wertsch & Tulviste, 1992).

Organismo e ambiente não são, portanto, independentes. Pelo contrário, se relacionam ou se constituem continuamente por meio dos processos de internalização/externalização (Valsiner, 2012, 2014). Sendo assim, o ambiente físico e o contexto simbólico e social fazem parte da própria constituição e do processo de organização do indivíduo, que internaliza conteúdos sociais e, ao fazê-lo, os transforma segundo significados subjetivos produzidos em vivências passadas e expectativas para o futuro (Valsiner, 2012).

Ao externalizar os conteúdos que agora são, também, subjetivos, os sujeitos os organizam afetiva e semioticamente, ou seja, os conteúdos são transformados quando são internalizados e novamente quando são externalizados pelos sujeitos. Compreende-se, daí, a importância da relação entre os diferentes níveis na produção de transformações, que não se resumem a mudanças quantitativas, mas, especialmente, a mudanças qualitativas do organismo (Valsiner, 2007). Em outras palavras, a cultura participa da constituição do sujeito, mas este é ativo e construtivo em relação ao próprio desenvolvimento.

Tendo clara a relação entre sujeito, cultura e sociedade nos processos de desenvolvimento humano sob a perspectiva da Psicologia Cultural, nas seções seguintes serão aprofundadas as análises das práticas culturais, comunicativas e metacomunicativas e da construção mútua de valores e práticas dentro do contexto escolar.

Contexto Escolar e Currículo

Currículos escolares são construídos com base em diretrizes federais e estaduais e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Este deriva de uma concepção específica de educação que norteia as práticas pedagógicas no que tange a conteúdos, metodologias de ensino e avaliação. Ainda que o PPP seja um documento importante, é nos contextos concretos das vivências cotidianas que o currículo passa a adquirir significado.

Como ressaltam Gonzalez e Castro (2016), os profissionais da educação realizam interpretações do currículo e as materializam nas atividades, que são a própria prática pedagógica. As interpretações, seleções de conteúdo e concretização das práticas são perpassadas pelas concepções que esses profissionais têm de educação, escolarização e desenvolvimento humano. É desse modo que o currículo se concretiza no diálogo entre o professor e a produção da prática pedagógica (Gonzalez & Castro, 2016).

As escolhas que os sistemas escolares, as próprias escolas e os professores fazem por determinados conteúdos, metodologias e técnicas pedagógicas em detrimento de outros indicam formas específicas de concepção do ser humano. Tendo isso claro ou não, as opções feitas nos processos de construção do currículo direcionam o trabalho educativo para promover o tipo de pessoa que se deseja formar (Arroyo, 2013; Gonzalez & Castro, 2016).

Por orientar questões tão complexas, o currículo tem sido território de disputas e tensões sociais, políticas e culturais que buscam defender seus espaços na educação dos indivíduos. Nas últimas três décadas, movimentos sociais vêm problematizando a construção de um currículo baseado em uma verdade hegemônica. A partir dessa perspectiva crítica, a construção de novas diretrizes curriculares que enfatizam a diversidade, de uma maneira geral, vem ganhando espaço (Arroyo, 2013).

Contudo, a promoção do pensamento crítico e plural é ainda vista por alguns grupos conservadores como algo partidário, exatamente o oposto daquilo a que ele se propõe: o estímulo à reflexão, ao desenvolvimento e à autonomia dos alunos. Sendo o currículo uma produção humana, ele está à mercê de fatores complexos que dizem respeito às ambiguidades,

tensões e formas de compreensão daqueles que o formulam e de cada sujeito que participa da comunidade escolar. Nesse sentido, controlar a prática dos professores é restringir o acesso dos alunos à diversidade de ideias, de perspectivas e de modos de ser.

Estudos realizados sobre o currículo (Arroyo, 2013; Gonzalez & Castro, 2016) têm discutido a existência de diferentes níveis de análise, quais sejam: o currículo formal, que diz respeito a diretrizes, conteúdos e objetivos do ensino estabelecidos institucionalmente pelos sistemas em nível federal, estadual ou municipal; o currículo real, que se relaciona ao planejamento das ações pedagógicas concretizadas nas formas de trabalhar os conteúdos e, por isso, se efetiva na autonomia dos professores com relação à construção de seus planos de ensino embasados no Projeto Político-Pedagógico da escola que orienta as ações em sala de aula; e o currículo oculto, não explícito, mas muito eficaz em canalizar crenças e valores presentes na cultura mais ampla em que a escola se insere (Branco, 2018, 2021; Patto, 2015).

O currículo oculto, particularmente baseado em processos de metacomunicação e demais aspectos despercebidos das práticas escolares, se refere às experiências de ensino-aprendizagem que não ocorrem de maneira prevista ou planejada, como “práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar” (Gonzalez & Castro, 2016, p. 39), e atuam na promoção de valores, atitudes e preconceitos típicos da cultura na qual a escola se insere.

Portanto, ainda que formalmente as escolas tenham documentos que embasam metodologias e práticas, é na construção diária dos currículos real e oculto que ocorre o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Ou seja, os valores desenvolvidos ao longo da vida e nas interações concretas em sala de aula entre professores e alunos são aspectos que precisam ser considerados para melhor compreender e analisar a qualidade das relações que orientam as interações sociais e pedagógicas ao longo dos processos de aprendizagem.

Valores e crenças, componentes da dimensão moral dos seres humanos, são comumente desconsiderados nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem em razão da forma

como têm sido (ou não) abordados (Branco, 2018, 2021). A Psicologia, ao buscar o *status* de ciência, compreendeu e investigou, por muito tempo, as questões comportamentais, cognitivas e morais por meio do controle de variáveis e de padrões universais, ignorando a dimensão da cultura nos processos humanos.

Valsiner (2016) critica essa posição, muito defendida até hoje, e argumenta que os fenômenos de interesse da Psicologia são complexos e não podem ser reduzidos ou controlados. Isso porque são perpassados pelos contextos socioculturais e pelo momento histórico que ocupam e, assim, precisam levar em conta as especificidades das produções culturais e comunicativas que estão na base das relações humanas, bem como a própria irreversibilidade do tempo.

Práticas pedagógicas, processos comunicativos e metacomunicativos

Como parte do processo de desenvolvimento humano, a aprendizagem ocorre, especialmente, por meio das interações sociais comunicativas desenvolvidas em contextos culturais estruturados (Valsiner, 2014, 2021). Assim, não só a qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos é importante para o processo de desenvolvimento, mas também o próprio sucesso das práticas escolares depende dos processos comunicativos e metacomunicativos. Por metacomunicação, compreende-se a comunicação que se refere à qualidade da comunicação entre as pessoas (Branco & Valsiner, 2004).

Segundo a Psicologia Cultural, é por meio da interação comunicativa (Fogel, 1993) com alteridade que desenvolvemos as funções mentais superiores (Vygotsky, 1978-1991). As experiências comunicativas participam da construção de percepções, cognições, afetos e interpretações dos sujeitos que delas participam. Isso porque, ao estabelecer a comunicação, os sujeitos coconstroem significados pessoais e culturais por meio da realização de processos de internalização e externalização impregnados de afeto (Valsiner, 2012).

Neles, as mensagens produzidas em determinado contexto são internalizadas ativamente e passam a se configurar como ideias, crenças ou valores do sujeito, os quais depois são externalizados por meio da reorganização subjetiva de conteúdos em novas ações comunicativas (Valsiner, 2014). Os significados coconstruídos, a depender do nível de vivência afetiva em que são produzidos, se configuram como ideias, crenças e valores que orientam as ações dos sujeitos na relação com os outros e com o mundo, participando, também, da forma como o sujeito se percebe (Branco, 2016).

Portanto, a comunicação pode ser compreendida como o processo de coconstrução de significados entre sujeitos. O termo coconstrução é utilizado para sublinhar que, embora exista um significado cultural compartilhado, os signos têm outras qualidades na experiência individual, e seus significados são continuamente negociados durante as interações sociais ou os processos comunicativos. Em outras palavras, significados pessoais são negociados em processos dialógicos internos e externos aos sujeitos em interação (Hermans, 2001, 2018).

Como qualquer processo humano, as relações e os processos comunicativos não são isolados no tempo e no espaço, nem se resumem a processos linguísticos com significados rígidos. Pelo contrário, comunicação e metacomunicação ocorrem por meio da integração entre as dimensões afetivas, motivacionais e linguístico-cognitivas, que não podem ser consideradas como variáveis para fins de análise.

A metacomunicação, conceituada como a comunicação sobre a própria qualidade da comunicação, tem importante papel na compreensão da comunicação para além dos conteúdos discursivos (Branco, 2014; Leeds-Hurwitz, 2009). Ela acontece, principalmente, por meio de canais não verbais e paralinguísticos, mas também pode ocorrer na fala dos sujeitos quando enunciam aspectos da qualidade da relação (por exemplo, “eu estou chateado com você.”).

Em geral, professores costumam utilizar suas próprias experiências de socialização para lidar com os alunos sem que isso passe por um processo reflexivo. Desse modo, ainda que possam compreender como importantes os valores de justiça social, nem sempre as ações

metacomunicativas do professor exprimem o mesmo conteúdo do seu discurso, tornando a comunicação ambivalente.

Isso ocorre quando, por exemplo, na busca por resolução de um conflito entre alunos, o professor utiliza estratégias autoritárias, ainda que defenda verbalmente a necessidade do posicionamento democrático e do respeito às divergências, ou seja, sua expressão, tanto comunicativa como metacomunicativa, pode reforçar a desqualificação e a subjugação dos alunos, apesar de se dizer aberto ao respeito e à participação deles.

Frequentemente, os professores não compreendem como certas escolhas metodológicas ou tarefas específicas podem estimular valores como violência ou paz, egoísmo ou justiça, exclusão ou solidariedade etc., por meio de processos de canalização cultural (Borges-de-Miranda, 2017; Paula, 2019). Assim, professores e alunos passam muito tempo lutando batalhas relacionais nas salas de aula, porque os professores não têm conhecimento sobre a importância de desenvolver vínculos de confiança com seus alunos e, assim, promover espaços abertos de diálogo (Barrios, 2012).

Valores, afetividade e motivação em sala de aula

Embora reconhecidas, mas pouco pesquisadas no campo da Psicologia Cultural (Branco & Valsiner, 2012), as dimensões afetiva e motivacional são de grande importância para o estudo do desenvolvimento humano, que implica um processo dinâmico e dialógico de construção de significados e ocorre mediante as interações entre sujeito e contexto sociocultural ao longo do tempo irreversível.

Sentimentos e motivações são gerados no contexto das práticas sociais, mas se constituem subjetivamente como unidades de afeto-cognição que orientam os sujeitos em direção a objetivos específicos (Branco, 2016). Na perspectiva da Psicologia Cultural, as crenças orientam os indivíduos para a ação e, por meio das experiências vividas, podem

se tornar especialmente relevantes em termos subjetivos até que, muito impregnadas por afetos, se transformam em valores capazes de regular as ações e a vida psíquica dos sujeitos, constituindo-se, desta maneira, em bases poderosas da motivação humana (Branco, 2016).

O modelo elaborado por Valsiner (2012) sobre o sistema de regulação afetiva do indivíduo, no qual se destaca a presença dos valores, possibilita compreender o papel desempenhado pelos valores humanos na dimensão da cultura pessoal. Em seu modelo, o autor estabelece uma espécie de hierarquia de signos de natureza afetivo-semiótica que se situam em cinco níveis diferentes, hierárquicos e intimamente interdependentes.

Quadro 1

Níveis de regulação afetivo-semiótica da experiência humana, reorganizado com base em Valsiner (2012)

Nível Caracterização	Descrição
Nível 0 Fisiológico	Sensações fisiológicas presentes em todas as espécies animais e indiferenciadas da consciência.
Nível 1 Sentimento imediato pré-semiótico	Sentimentos imediatos que ainda não são mediados semioticamente e permitem ao organismo manter experiências passadas para uso futuro.
Nível 2 Categorias específicas de emoção	Plena transição para a mediação semiótica. Os afetos aqui são experimentados e nomeados pela pessoa. Nível específico para seres humanos.
Nível 3 Categorias generalizadas de emoção/sentimentos	Descrição geral dos sentimentos. A pessoa realiza elaborações generalizadas pouco específicas daquilo

	que sente. Por exemplo: “Eu me sinto estranhamente mal” ou “Eu me sinto estranhamente bem”.
<p style="text-align: center;">Nível 4 Campos afetivo-semióticos hipergeneralizados</p>	<p style="text-align: center;">Os sentimentos mediados emergem sob a forma de campos hipergeneralizados e não em forma de categorias definidas devido à abstração e ao intenso afeto impossível de ser descrito. Valsiner considera este nível como pós-verbal e hierarquicamente superior, pois é capaz de exercer regulação sobre os outros níveis, orientando a conduta humana. Sendo hipergeneralizados, podem se transformar no que chamamos de valores como, por exemplo, honestidade e ética no trabalho, ou sentimentos estéticos como o sentimento de beleza que envolve uma pessoa que está contemplando uma pintura. Este nível também inclui os preconceitos. Sua intensidade tem o poder de reorganizar o pensamento e o sentimento da pessoa.</p>

Os níveis 0 e 1 são próximos aos processos fisiológicos imediatos (excitação sensorial), o nível 2 refere-se às categorias emocionais (medo, alegria, tristeza etc.) e os níveis 3 e 4 se caracterizam por graus crescentes de generalização, onde a linguagem verbal se torna progressivamente mais difícil para descrever a intensidade da hipergeneralização afetivo-semiótica das significações. Tais hipergeneralizações geram campos afetivo-semióticos que, fortalecidos, dão origem a valores (e preconceitos) específicos, e às motivações deles decorrentes.

Ainda assim, a nomeação dos níveis de 0 a 4 não determina um processo linear, segmentado ou mecânico, mas serve como forma de esclarecer os possíveis caminhos pelos quais, em perspectiva ontogenética, os signos se transformam em valores por meio de vivências socioafetivas.

A organização hierárquica dos campos afetivo-semióticos proposta por Valsiner (2012, 2014) deixa claro como as experiências e as significações produzidas socialmente regulam as

emoções desde seu nível mais básico (fisiológico) até os mais complexos (campos afetivo-semióticos hipergeneralizados ou valores). Desse modo, o autor coloca em perspectiva a unicidade e a construção bidirecional entre corpo e mente e entre indivíduo e sociedade, demonstrando como essas dimensões atuam em conjunto nos processos de produção de sensações, emoções e sentimentos; crenças e valores; ideias, pensamentos e ações.

Os campos afetivo-semióticos (Roncancio-Moreno, 2015) surgem ao longo da vida do sujeito e podem se fortalecer por meio da canalização cultural, em especial por meio da relação com outros significativos, passando a atuar, ao longo do tempo ontogenético e irreversível, como valores situados no nível mais elevado da hierarquia de regulação, nível 4.

Enquanto certos campos afetivo-semióticos se tornam fortes o bastante para orientar pensamentos e ações do sujeito, como valores e preconceitos, outros campos podem se transformar ou desaparecer ao longo da ontogênese, com base em novas relações estabelecidas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, particularmente mediante relações com outros significativos (Branco, 2016).

A dinamicidade do *self*, marcado pela relação com inúmeros outros sociais significativos ao longo da vida, admite, portanto, a transformação dos valores pessoais a partir da reorganização hierárquica do próprio sistema motivacional da pessoa (seus objetivos, crenças e valores), resultante da coconstrução de novos significados por meio de interações com outros sociais.

Considerando que pessoas e contextos se constituem mutuamente por meio dos processos de internalização/externalização, mudanças nos valores em nível individual podem acabar gerando mudanças na cultura coletiva e vice-versa. Os valores têm, portanto, grande poder de regular os modos de agir, sentir e pensar das pessoas, atuando, igualmente, na reconstrução dos eventos passados (Wagoner, 2012) e na orientação da pessoa em direção ao futuro (Valsiner, 2016). Como ressaltado anteriormente, os valores também têm papel

fundamental na interpretação das mensagens sociais que caracterizam os processos de comunicação e metacomunicação entre as pessoas (Branco, 2016), embora não sejam sempre absolutamente conscientes.

Portanto, valores considerados básicos para práticas pedagógicas tradicionais, como disciplina e obediência, podem entrar em choque com aqueles canalizados nas construções culturais da comunidade em que a escola se localiza. Além disso, preconceitos com relação à incapacidade de populações mais pobres de gerirem a própria vida podem ser comunicados por meio de metacomunicação, mesmo que não explícitos através da linguagem, e passam a fazer parte do conteúdo semiótico internalizado pelos estudantes de escolas periféricas (Borges-de-Miranda, 2017).

As ambivalências e contradições estabelecidas nos processos comunicativos podem, ainda, gerar angústia, confusão e ansiedade. Quando não passam por reflexão e problematização, valores e preconceitos que sustentam posicionamentos e práticas acabam por sustentar e reiterar os valores e preconceitos já enraizados (Madureira & Barreto, 2018), em um processo circular de *feedback-feedforward* que fortalece ainda mais tais posicionamentos.

A questão do diálogo

No capítulo intitulado “Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy” (Análise cronotópica dos valores na perspectiva crítico-ontológica da pedagogia dialógica), Eugene Matusov (2018) explica que os valores não são bons ou ruins em razão de seu conteúdo, mas devem ser avaliados em termos do julgamento autoral e responsável das pessoas, a partir do contexto que vivenciam.

Por isso, para o autor, ensinar valores como justiça social como parte de conteúdos a serem aprendidos ou simplesmente ignorar a presença deles nos métodos e práticas de ensino-aprendizagem não deve ser o objetivo da educação. Em vez disso, Matusov (2018) argumenta

que os valores devem ser abraçados como onipresentes, necessários e bem-vindos na educação, mas o foco do educador deve se concentrar na análise, reflexão e eventual construção/desconstrução desses mesmos valores com os alunos. Sendo assim, o objetivo deve ser o de “busca de um exame crítico do eu, da vida e do mundo” (p. 2), incluindo aí a própria análise dos objetivos e práticas de educação.

Para que isso ocorra, Matusov (2018) propõe espaços de diálogo que possibilitem trazer à tona os valores que motivam os estudantes, colocando-os em contato com valores alternativos para que possam ser testados e desconstruídos em um diálogo público guiado pelo professor. Trabalhar com valores pode tornar o currículo interessante para os estudantes, fazendo emergir paixões e esferas de interesse deles e surgir uma comunidade de aprendizagem que se reconheça enquanto grupo e se perpetue para além da sala de aula (Matusov, 2018).

Vale ressaltar, porém, que trabalhar com valores e desconstruí-los é abrir espaço para crises existenciais e, por isso, estar aberto a dialogar sobre os valores que nos orientam é sempre um caminho arriscado e incerto. Para utilizar a perspectiva de um diálogo aberto e crítico, é necessário desconstruir valores da própria prática pedagógica construídos ao longo da história institucional das escolas e, assim, desestabilizar os valores da comunidade tradicional de aprendizes (Matusov, 2009, 2018).

Partindo do pressuposto de que a condição humana é intrinsecamente normativa, portanto moral (Brinkmann, 2011), devemos considerar que, como indivíduos, nunca somos neutros, qualquer que seja o contexto social. Portanto, mesmo em concordância com o que diz Matusov (2018), é importante levar em conta que, dentro de espaços dialógicos, deve-se ter uma disposição geral baseada em valores humanos específicos que permitem o posicionamento aberto e democrático e o diálogo e o acolhimento de novidades, criatividade, diversidade e divergências (Branco, 2018). Desse modo, a atuação docente, conforme sugere

a pedagogia dialógica, será capaz de promover a construção da autonomia de alunos e professores baseada em processos de cooperação e diálogo em vez de imposição e competição.

O diálogo é aqui colocado em foco por ser espaço de troca e construção entre sujeitos. É por meio da experiência e da relação com a alteridade que acontece o desenvolvimento humano e, dessa forma, não existe o eu sem o outro. Essa noção básica utilizada pela Psicologia Cultural contribui para pensar as comunidades escolares como sistemas de aprendizagem mediados pelas relações. Assim, a culpabilização do outro, tão comum nas interações escolares, deve ser repensada e trocada pela perspectiva de coconstrução, visando modificar as relações para propiciar o desenvolvimento dos atores escolares (Valsiner, 2014).

Cabe aqui, entretanto, uma ressalva: nem todas as práticas escolares serão práticas dialógicas. Há sempre dialogicidade nos processos humanos, mas as práticas escolares podem e devem variar entre práticas dialógicas e monológicas (Matusov, 2009). O cuidado, portanto, é para que essas práticas não sejam simplesmente autoritárias, não anulem a presença e a subjetividade do outro presente no espaço de troca e considerem a dialogicidade dos processos humanos e o objetivo da construção de autonomia dos sujeitos.

Para melhor compreensão, é necessário esclarecer os conceitos utilizados. O diálogo, como já foi dito, é compreendido como comunicação estabelecida nas interações humanas, concretas ou imaginárias, entre o eu e o outro e entre o eu e ele mesmo. Essa interação com o outro não se limita ao nível de relações interpessoais, mas inclui interações com práticas sociais, culturais e simbólicas. (Grossen & Orvig, 2011; Zittoun, 2014). Trata-se, portanto, de um conceito central dentro do paradigma dialógico. O diálogo é a base dos processos humanos.

O dialogismo, por sua vez, diz respeito a um quadro epistemológico geral em que fenômenos referentes ao desenvolvimento humano, social e cultural são estudados, e a dialogicidade refere-se ao modo de funcionamento do eu. Dialogicidade, portanto, refere-se às propriedades dialógicas da linguagem, do discurso e da cognição. A predisposição para a

dialogicidade, tomada como a capacidade de entrar em diálogo, é uma capacidade do humano (Grossen & Orvig, 2011).

Ao defender a pedagogia dialógica, Matusov (2018) aponta para dois cronotopos educacionais: o crítico e o ontológico. No primeiro, acontece a desconstrução dos valores quando eles são expostos, contrapostos com valores alternativos, desconstruídos e testados. O segundo, por sua vez, é quando a comunidade de aprendizagem e as práticas educacionais se tornam um espaço seguro e de suporte para a desconstrução de valores.

Esse momento abarca ideias, valores e preocupações dos participantes e ideias, valores e preocupações anteriores ao momento em que o grupo se forma. Os dois cronotopos relacionados às experiências de diversidade, multiplicidade, dinamismo, ambiguidade, emergência e reflexão sobre os valores da própria educação produzem movimentos de sinergia (força centrípeta) e contradições (forças centrífugas) que podem afastar ou aproximar os participantes a partir da construção de seus próprios valores.

Nesse sentido, educar não significa colonizar os indivíduos em valores que compreendemos ser importantes, mas um processo discursivo de livre persuasão. Assim, incertezas e ambivalências fazem parte do processo interminável de diálogo público, interpessoal, intrapessoal e histórico (Matusov, 2018).

Portanto, a adoção de um paradigma dialógico no contexto educacional auxilia a desconstrução da noção de que o conhecimento se fundamenta em uma verdade única e universal a ser transmitida pelo professor. Por isso, desloca o conhecimento do espaço de saber incontestável, porque considera a presença e as características do outro no processo de construção da aprendizagem. Além disso, traz à tona a consciência de que existem, nos processos educativos, ambivalências, relatividades e inseguranças, naturais das interações humanas. Por último, estabelece como diretriz da atuação de professores a promoção de reflexões e posicionamentos que facilitem o desenvolvimento da autonomia, considerando a

agencialidade dos estudantes com os quais os professores devem estar em constante interação.

CAPÍTULO III

Possíveis Caminhos Para a Transformação Cultural: Análise de Experiências

Como discutido no capítulo anterior, o desenvolvimento do sujeito no contexto educativo está ligado ao processo de socialização vivenciado por ele, portanto não se restringe à aprendizagem de regras e conteúdos disponibilizados em disciplinas. Ao mesmo tempo em que o sujeito se relaciona socialmente com outros significativos, ele coconstrói, por meio da afetividade, pensamentos, crenças e valores que dão origem à motivação, base de qualquer aprendizagem.

A motivação é constituída na relação entre as produções afetivas, culturais e sociais e orienta a atuação dos indivíduos no mundo (Branco, 2006). Assim, a construção da transformação escolar deve considerar os processos relacionais e identitários (o que se refere às características dos grupos com os quais se identificam), que englobam a fase de vida dos estudantes, o contexto socioeconômico e cultural a que pertencem e suas interações com os demais grupos escolares.

A formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais e comunitárias não pode se restringir à transmissão de conteúdos programáticos, mas deve alcançar, também, as construções culturais que organizam e fundamentam as dinâmicas escolares.

Tendo sido apresentada a base teórica que orienta e fundamenta este trabalho, este capítulo busca analisar experiências que tiveram como objetivo de produzir mudanças nas relações escolares e interpessoais. Estimulados pelo Manifesto por uma Cultura de Paz (ONU, 2000), muitos projetos foram criados com o objetivo de analisar e promover mudanças fundamentadas na valorização das relações humanas nos contextos escolares (Noletto, 2008; Alguacil, Boqué & Alcalde, 2019; Bustamante, Alvoreda & Alvaréz, 2016; Diskin, 2008;

Ferreira, Silveira & Peixoto, 2013; Himmiche, 2013; Medrano-Dominguez, 2016; Melo, Santos & Silva, 2019).

Outros trabalhos, ainda que não relacionados diretamente às práticas de cultura de paz, podem contribuir no sentido de discutir caminhos para produção de mudanças culturais. O trabalho de seleção das publicações apresentadas a seguir buscou destacar aspectos importantes dos processos de construção de uma cultura de paz, quais sejam: a análise do território em que a escola se insere e a participação comunitária; a formação de professores e o protagonismo/participação juvenil; os processos individuais de desenvolvimento e mudança.

Escola e comunidade

Para ressaltar a importância dos aspectos macrossistêmicos na promoção de mudanças culturais, optou-se por analisar aqui o programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz (Noletto, Castro & Abramovay, 2003). Lançado pela representação da Unesco no Brasil no ano 2000, o programa objetivava unir as áreas de educação, cultura e desporto em prol da diminuição da violência e da construção da cultura de paz.

Entre os anos 2000 e 2006, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, o programa foi ofertado em, ao menos, cinco estados brasileiros e chegou a abranger 10 mil escolas. Posteriormente, a metodologia utilizada pelo Abrindo Espaços foi utilizada como base do Programa Escola Aberta, criado pelo Ministério da Educação em 2004 (Noletto, 2008).

O Escola Aberta consistia, basicamente, em abrir a escola aos finais de semana à comunidade por meio de programações contínuas. Assim, as escolas passavam a se constituir como espaços de acolhimento e pertencimento por meio de atividades que, usualmente, atraem o interesse dos jovens, estreitando o vínculo destes com a instituição escolar. Ou seja, o programa propiciou outras formas de relação entre os jovens e os espaços escolares e, desse

modo, buscou contribuir para mudar a cultura escolar tradicional e aumentar a porcentagem de jovens que continuam os estudos após o ensino fundamental (Noletto, 2008).

O programa teve base em pesquisas anteriores realizadas pela Unesco que apontaram o grande número de jovens, especialmente os pobres e em situação de vulnerabilidade, envolvidos em situações de violência, tanto como vítimas quanto como agressores, principalmente nos finais de semana. Abrir as escolas nos dias de descanso serviu, então, como estratégia de valorizar a participação juvenil, fortalecer as relações comunitárias, ressignificar o papel da escola e, a partir disso, contribuir para a redução dos índices de violência (Noletto, 2008).

Para os desenvolvedores do projeto, a participação social e política dos jovens depende das condições que eles têm para exercê-la. Desse modo, tanto os jovens quanto as comunidades foram convidados a participar do projeto desde o início, como voluntários ou como oficinairos remunerados. Todos participaram do planejamento até sua efetivação, atuando como oficinairos e voluntários (Noletto, 2008).

Assim, o programa passou a aproximar a comunidade e o ambiente escolar, oferecendo um novo espaço de convivência e de desenvolvimento de atividades que promoviam a capacitação e o desenvolvimento pessoal. A abertura escolar, nesse formato, possibilitou novos encontros e novas formas de convivência na comunidade que podem ter provocado, eventualmente, mudanças em níveis cultural, coletivo ou, mesmo, pessoal.

Além dos ganhos na relação entre comunidade e escola, a estruturação do programa de maneira coletiva pôde viabilizar novas formas de relacionamento entre jovens e adultos participantes do espaço escolar, isto é, ao criar esse novo espaço de ação para os jovens da comunidade, inserindo-os na formulação do programa, é possível criar um novo *frame* (contexto de relacionamento), mais democrático, que possibilita novos posicionamentos desses jovens e o estabelecimento de relações mais simétricas e amistosas com os adultos.

Como a efetivação da estratégia metodológica depende da participação do coletivo de trabalhadores da instituição escolar (diretores, professores, merendeiras, auxiliares, vigias e seguranças etc. (Noletto, 2008), é possível que as atividades e práticas viabilizadas pelo projeto sejam incorporadas às práticas educativas e à dinâmica da instituição.

Segundo Noletto (2008), após as primeiras experiências, os desenvolvedores do programa compreenderam a necessidade de formar um colegiado de assessoramento, que se designava como instância consultiva composta por pessoas que representavam socialmente os objetivos maiores do programa e tinha por função propor, articular e difundir iniciativas.

A Unidade Gestora (UGP), que contava com representantes da Unesco e do governo estadual, era responsável tanto pelo planejamento e execução de ações estratégicas, como por planos de capacitação, acompanhamento das atividades nas escolas e formação de parcerias. Nas equipes locais das escolas, responsáveis pela gestão do programa (organizar, planejar e executar as atividades ou oficinas), incentivou-se a participação e a atuação dos jovens. No segundo ano de projeto, a Unesco viabilizou, também, a oferta de oficinas realizadas por Organizações Não Governamentais selecionadas por meio de edital público.

O desenho organizacional do programa viabilizou, portanto, o apoio e a troca de experiência entre representantes da comunidade e instituições de nível governamental, fundamentais para fortalecer o trabalho efetivado nas escolas. O apoio externo contribuiu, ao que parece, para o acesso a diferentes níveis de análise do programa, ampliando as perspectivas sobre as potencialidades do projeto e permitindo uma avaliação mais complexa e completa das estratégias desenvolvidas.

Por fim, o encontro da equipe do programa com a equipe da escola parece ter sido eficaz na mudança do acesso da comunidade à escola, que se tornou um espaço de encontro e desenvolvimento comunitário, como se pode compreender do trecho destacado a seguir:

Espontaneamente, as unidades escolares e os integrantes das equipes locais promoviam, em conjunto, encontros, mostras e festivais, ampliando as oportunidades de acesso a atividades culturais e esportivas, além de possibilitar a convivência entre diferentes grupos de jovens. A relação estreita entre as escolas possibilitou, inclusive, a produção de eventos em praças e outros locais públicos (Noletto, 2008, p.73).

As avaliações posteriores apontaram a aproximação entre os diversos atores escolares e a comunidade, melhorando as relações com o espaço escolar e ampliando a autoestima e a sensação de pertencimento dos jovens e da comunidade (Noletto, 2008).

Formação de professores e protagonismo juvenil

O trabalho de Milani, Jesus e Bastos (2006) foi desenvolvido a partir de estudos anteriores, realizados por outros pesquisadores que identificaram o protagonismo juvenil, a participação coletiva e dialógica e a valorização da identidade e da cidadania como aspectos essenciais para se construir uma cultura de paz.

Partindo dessa premissa e com o objetivo de aprofundar o tema, Milani, Jesus e Bastos (2006) realizaram grupos focais com adolescentes participantes de três instituições de ensino localizadas em cidades brasileiras diferentes e reconhecidas por seus programas de cultura de paz e prevenção da violência. Os autores buscaram identificar práticas e processos educativos comuns às organizações para refletir sobre quais ênfases programáticas seriam importantes em um projeto de promoção da paz direcionado a adolescentes.

Os resultados obtidos destacaram a importância de práticas, valores e regras do contexto escolar capazes de promover: a) Acolhimento e integração no espaço educacional; b) Desenvolvimento da comunicação interpessoal; c) Reconhecimento da alteridade e respeito às diversidades; d) Fortalecimento da identidade pessoal e da cultura; e) Formação ética do educando; f) Protagonismo juvenil e participação comunitária.

Construídos a partir da narrativa dos estudantes, esses indicadores estão incorporados às práticas do dia a dia da escola e não a momentos específicos, o que levou os autores a concluírem que as atividades escolares necessitam ser planejadas na direção de motivar e promover “intenções e valores de ajuda” (Milani, Jesus & Bastos, ano, p. 382). Esse seria o caminho para a construção de uma cultura baseada na noção de cidadania e civilidade.

Ademais, os autores acrescentam que a construção de uma cultura como essa, movida por valores comunitários, não é compatível com a valorização exclusiva do desempenho e sucesso individual. Isso se configura como um grande desafio para a escola, a qual educa os alunos para serem cidadãos e, assim, atuarem de forma cooperativa e participativa, mas não pode deixar de levar em conta os processos sociais competitivos e excludentes, baseados no valor da individualidade, dos quais farão parte ao longo da vida (Milani, Jesus & Bastos, 2006).

Portanto, a partir da análise e compreensão crítica das práticas e valores culturais, mudanças devem ser promovidas na qualidade das interações que ocorrem na escola, resultando, a longo prazo, em mudanças significativas das relações.

Tanto o acolhimento oferecido na chegada do aluno à escola quanto a instituição de novas práticas de comunicação interpessoal são formas de oportunizar a mudança das relações e o estabelecimento de novas práticas comunicativas (Milani, Jesus & Bastos, 2006). No artigo, os autores exemplificam um modelo de acolhimento no qual o diretor acompanha o aluno até sua sala de aula e pede a um dos colegas que se encarregue de apresentá-lo à escola e às pessoas, o que facilita o estabelecimento de vínculos significativos. Oportunizar espaços de debate e conversa entre os alunos e destes com os profissionais da escola também auxilia na formação de vínculos afetivos e na construção do sentimento de pertencimento (Milani, Jesus & Bastos, 2006).

A construção de uma escola democrática, como já dito, cumpre esse papel, pois, se de fato praticada, permite o estabelecimento de relações de maior simetria em termos de poder e reconhecimento do lugar de todos no contexto escolar. Em um ambiente democrático, as regras, baseadas em argumentos que visam ao bem comum, são discutidas entre todos os indivíduos que o compõem, sendo possível negociar as próprias relações hierárquicas.

Para tal, é necessário que as práticas monológicas, que permitem apenas um único discurso, definitivo e vertical, sejam substituídas por práticas dialógicas baseadas no respeito e na consideração entre o eu e o outro. Nesse caso, o sistema se mantém aberto a trocas e mudanças, portanto aberto ao desenvolvimento, ao contrário do monologismo, que segrega e mantém o sistema institucional fechado pelo estabelecimento de fronteiras inflexíveis que, em muito, dificultam o alcance dos objetivos educacionais da instituição escolar (Valsiner, 2018).

Salgado e Ferreira (2012) enfatizam dois aspectos da educação para a paz como conceito amplamente estudado por diversas áreas do conhecimento: a coexistência pacífica com o outro e o reconhecimento da legitimidade da posição do outro. Assim, não só o lugar dos estudantes, enquanto participantes da organização escolar, precisa ser considerado, mas também o lugar de todos os sujeitos deve ser valorizado. A partir disso, a criação de espaços que possibilitem trabalhos cooperativos e que permitam a aproximação entre trabalhadores, entre estudantes e entre trabalhadores e estudantes pode promover o desenvolvimento de uma cultura escolar pacífica e coconstruída por todos os membros da comunidade escolar.

A fim de possibilitar formas de resistência à canalização da cultura individualista e competitiva presentes no modelo econômico e social vigente em nossa sociedade (Dumont, 1993), a compreensão da centralidade do afeto nos processos humanos é primordial. É considerando o afeto presente nas relações intersubjetivas que se estabelecem no contexto dessas práticas que podemos compreender o outro de forma integral, já que o contexto organiza os processos históricos, sociais e culturais que fazem parte da constituição subjetiva

das pessoas (Salgado, 2007). A aproximação entre as pessoas em espaços de atividades compartilhadas possibilita a estudantes e educadores repensar o que é certo ou errado ao considerar as experiências e formas de ser e de sentir do outro.

Em um dos projetos que fez parte da pesquisa de Milani, Jesus e Bastos (2006), os alunos atuaram como Agentes de Educação em Saúde e passaram a se relacionar com pessoas de diferentes espaços do bairro com os quais não se relacionariam em razão das barreiras simbólicas construídas na comunidade (Milani, Jesus & Bastos, 2006).

A partir do projeto, esses adolescentes começaram a perceber a possibilidade de se relacionar com essas pessoas, reorganizar e reconstruir as concepções elaboradas socialmente. Da mesma forma, a vivência da atuação como Agente de Educação em Saúde permitiu a emergência de um posicionamento social que fortaleceu esses indivíduos subjetivamente.

Por último, ainda retomando a experiência dos adolescentes como Agentes de Educação em Saúde, os autores destacam a importância do protagonismo juvenil (Milani, Jesus & Bastos, 2006). Afinal, os espaços em que os jovens têm um papel protagonista permitem a eles pôr em prática a capacidade de ação. Segundo os autores, alinhados com a perspectiva da Psicologia Cultural, o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento, mas o processo de canalização cultural presente no ambiente escolar tende a inibir a participação ativa, gerando, nos estudantes, a experiência e a sensação de passividade.

Processos individuais e mudanças intersubjetivas

Iniciativas que objetivam a construção de uma cultura de paz, em geral, produzem e analisam mudanças provocadas no nível das relações sociais e comunitárias (Diskin, 2008; Medrano-Dominguez, 2016; Bustamante, Arboleda & Alvarez, 2017). Contudo, mudanças sociais não ocorrem independentemente de processos individuais, que precisam, também, ser

colocados em evidência. Por isso, neste tópico o enfoque é dado aos indivíduos em desenvolvimento e em processo de mudança de sua cultura pessoal.

As pesquisas realizadas na perspectiva da Psicologia Cultural em contextos de trabalho pedagógico social com jovens sob tutela do Estado na Dinamarca, as quais produziram avanços teóricos (Jensen, 2015, 2019), são utilizadas, aqui, para demonstrar a importância da relação pessoa-pessoa nos processos de mudança cultural e social. Na Dinamarca, os jovens passam a ser tutelados pelo Estado e acompanhados por pedagogos sociais quando têm seus vínculos familiares e comunitários quebrados ou quando estão requerendo benefícios do governo por enfrentarem dificuldades no processo de participação e inserção social.

Jansen (2018a) parte da compreensão de que seres humanos são seres culturais orientados para a interação social, por meio da qual se desenvolvem e aprendem as competências necessárias à vivência social e cultural. As pessoas são ativamente engajadas em lidar com as suas vidas por meio da construção de significados, e esses processos são facilitados, influenciados e constrangidos pelas construções culturais dos contextos vivenciados. Assim, em vez de um repertório genético determinado de habilidades, os humanos as constroem na e pela cultura em que crescem.

Isso significa que, ao trabalhar com mudanças em nível da cultura pessoal ou de processos de desenvolvimento, é necessário o conhecimento profundo sobre a pessoa que participa do processo de intervenção. Ainda que várias pessoas cresçam na mesma (sub)cultura, elas terão experiências variadas, marcadas por distintos posicionamentos e significados culturais (Valsiner, 2014). Dessa forma, um mesmo signo tem consequências diferentes entre os indivíduos, porque ele é interpretado a partir das vivências pessoais e do contexto pessoal de cada um, o qual é formado por aspectos do ambiente percebidos por uma pessoa específica a partir de sua vivência e ao longo de sua vida.

Sabendo, então, que, apesar de compartilharem significados culturais, os indivíduos são únicos, pode-se considerar que, mesmo que um diálogo seja estabelecido em uma mesma língua, existem constantes dificuldades no estabelecimento da comunicação entre pessoas de diferentes posicionamentos sociais e vivências culturais. Quando há o desejo de possibilitar novas perspectivas para o desenvolvimento de uma pessoa, é necessário levar em conta a “perspectiva de primeira pessoa” (Gillespie, 2010), na qual se considera o *background* e se busca uma certa identificação mediante uma atitude empática com o objetivo de tentar entender sua maneira de experimentar e atuar no mundo.

Isso significa que, em níveis micro, meso e macrossistêmicos, alguns signos são compartilhados e representam pensamentos e sentimentos de determinada (sub)cultura, mas eles sempre podem ser transformados e renegociados na comunicação cotidiana. Ainda assim, quando o sujeito se apropria de uma representação cultural, ela se torna parte de sua cultura pessoal e, dessa forma, orienta as vivências e construções de significados e práticas de experiências presentes e futuras (Branco, 2016).

Jensen (2018) pontua que, para a efetivação do trabalho de possibilitar mudanças nos processos de desenvolvimento dos jovens em acompanhamento, é necessário trabalhar, ao menos, com três pontos:

1. Ouvir e compreender como a pessoa experimenta o problema ou o episódio em questão, levando em conta a perspectiva de primeira pessoa, que considera as vivências e as produções de significado experimentadas pela pessoa até o momento.

2. Tentar compreender o objetivo das ações (o que a pessoa está procurando alcançar ou evitar?) por meio da interpretação de seus desejos e atitudes como parte do contexto pessoal.

3. Por último, investigar o repertório de possíveis ações a partir das quais se realiza a escolha da ação atual. Nesse ponto, é possível que o sujeito não tenha um repertório maior de

ações para alcançar seus objetivos e, assim, pode ser necessário ensinar-lhes outras maneiras de lidar com a situação.

Ainda segundo Jensen (2015), outra produção teórica que contribui para a compreensão desses processos de transição e mudanças no desenvolvimento é a Abordagem de Trajetórias com Equifinalidade (*Trajectory Equifinality Approach – TEA*) (Sato, Mori & Valsiner, 2016). Essa abordagem auxilia na compreensão da trajetória de vida a partir da narrativa da própria pessoa e de como ela experiencia sua vida, trazendo para o percurso o rol de possibilidades de ação e momentos de mudança ou ruptura por ela experimentados.

Ou seja, compreender como a pessoa experiencia sua própria vida e a compreende auxilia na construção de possibilidades de novas trajetórias a partir da interação com o outro (no caso, o pedagogo social). Jensen (2015) chama a atenção para o fato de que não apenas os sinais verbais devem ser considerados em momentos de interação, já que nossa vida é igualmente desempenhada em ações e demais signos não-verbais.

Consideradas as dificuldades na construção da vinculação, da compreensão e da empatia com relação à pessoa acompanhada e às formas como ela relata e interpreta a própria vida, a intervenção para promover o seu desenvolvimento encontra dois desafios: *long haul* (o longo percurso do trabalho) e *golden moments* (momentos de ouro) (Jensen, 2019), ou seja, aqueles em que o desenvolvimento acontece.

O autor pontua que alguns programas e projetos que dão foco à estruturação artificial de contextos em que esses *golden moments* acontecem, criam a impressão de que é fácil os encontrar, o que não se comprova. Assim, é importante trabalhar na tensão entre os dois processos considerando o longo período de trabalho, mas procurando por momentos de outro, porque torna o processo mais realista, não gerando expectativas de grandes e rápidas mudanças, ao mesmo tempo em que se reconhece, antecipadamente, a capacidade do outro para a mudança.

Na perspectiva de Jensen (2018b, 2018c), a base do processo de acompanhamento desses jovens está no estabelecimento de um *contrato de fellowship* (contrato de camaradagem) entre o jovem e o educador social. A fim de evitar ajustes superficiais durante a estada dos jovens na instituição, o modelo *fellowship* é bidirecional e conta com a participação ativa do jovem como parte da relação, embora educador e adolescente mantenham posições e competências diferentes. Assim, a agencialidade do sujeito é reconhecida, e o percurso traçado pelo acompanhamento leva em consideração as vivências anteriores e os significados desenvolvidos pelos sujeitos.

O termo *contrato de fellowship* estabelecido entre o jovem e o pedagogo social é utilizado por Jensen (2018c) como forma de qualificar o conceito de relação. Apesar de, também, possuir um caráter afetivo, o contrato estabelecido precisa de outros parâmetros que não só o de uma relação comum, uma vez que é permeado por um contexto institucional. O conceito de contrato, embora muito utilizado, além de ser muito formal, engessa as relações ao não considerar questões importantes a respeito dos processos de grupos sociais, quais sejam: a construção de regras compartilhadas pelos dois grupos, que necessitam ser constantemente discutidas; a necessidade do reconhecimento da dimensão social para além do individual, que ressalta a importância dos outros para a existência comunitária; o reconhecimento da emoção/afeto, dimensão que ressalta o aspecto sistêmico das interações sociais ao considerar que a forma como o outro se sente influencia em como eu sinto.

A relação de *fellowship* (Jansen, 2018c), diferente da estabelecida em contrato institucional, permite a abertura e a aproximação entre pessoas de contextos sociais e culturais diversificados, facilitando o trabalho. A relação estabelecida entre trabalhador e jovem em acompanhamento considera a importância do processo afetivo e da confiança dialógica, baseada na crença de que aquela pessoa de fato pode auxiliá-lo, no desenvolvimento do trabalho.

A partir da vinculação e da segurança baseada nas características estabelecidas na *fellowship*, o jovem passa a experimentar sentimentos de ambiguidade e ambivalência com relação às questões que eram, antes, inflexíveis (Jensen, 2018c). Segundo o autor, a possibilidade de experimentar outras formas de interpretação (ambiguidade) permite o surgimento da ambivalência e dá espaço à possibilidade da ruptura com padrões antigos de relacionamento social. Assim, em vez de ser percebido como aquele que vigia ou oprime, o pedagogo social, no caso das pesquisas do autor, passa a ser visto como alguém confiável, que pode ajudar e abre-se espaço para a mudança, que ocorre por meio do vínculo e da identificação entre ambos.

A partir da aproximação entre os dois, o trabalhador pode reconhecer a história de vida e o contexto pessoal do jovem e, talvez, se tornar um catalizador (Cabell & Valsiner, 2014) dos processos de desenvolvimento do jovem que acompanha. O conceito de catalizador é compreendido como aquilo que não causa, mas apoia, estimula a mudança, se constituindo como elemento que pode permitir, facilitar ou inibir a ocorrência de certo processo (Beckstead, Cabell & Valsiner, 2009; Valsiner, 2000).

Assim, os catalisadores são diferentes para cada pessoa, porque dependem da história prévia e da produção de significados de cada um. Em vez de perceber a trajetória de vida como um processo envolvendo causalidade linear, o conceito de catalizador permite identificar e analisar eventos, pessoas e artefatos culturais que atuam nos complexos processos de mudança da pessoa. Atuando desse modo, o educador cria espaço para a construção da autonomia do jovem, que pode, então, se reconhecer como agente de sua própria vida, tomando conhecimento das influências que atuam sobre ele, e de suas responsabilidades.

O trabalho desenvolvido por Jensen (2015, 2018a, 2018b) ocorreu no contexto da socioeducação, e não no ambiente escolar. Entretanto, demonstra de forma didática e clara como a psicologia pode auxiliar o trabalho de educadores em geral ao contribuir para a

execução de uma prática flexível, dialógica e acolhedora baseada no que o autor chama de planejamento espontâneo, guiado pelos sujeitos envolvidos na relação.

Em vez de práticas institucionais engessadas, como em programas pré-estabelecidos, o planejamento espontâneo, baseado na interação entre sujeitos, considera e reconhece as diferenças e os percursos individuais do sujeito em desenvolvimento. Assim, o vínculo estabelecido na *fellowship*, baseado em práticas empáticas e dialógicas, com o apoio de catalisadores, pode, portanto, possibilitar o desenvolvimento de processos reflexivos e mudanças na cultura pessoal (Jensen, 2015).

Processos de mudança sociocultural, como é o caso da construção de uma cultura de paz, parecem percorrer caminhos semelhantes aos processos de mudança individual descritos por Jensen (2019), que são caracterizados por momentos de incertezas e pequenos momentos de glória. Desse modo, ainda que localizado em um contexto cultural diferente, como é o caso da Dinamarca, os processos estudados pelo autor dizem respeito a relações e processos de mudança humanos, que reconfiguram qualitativamente práticas e valores enraizados ao longo do tempo nas experiências dos sujeitos (Branco & Valsiner, 2012).

Por isso, a relação baseada no vínculo, na confiança e em práticas dialógicas fundamentadas na história sociocultural dos sujeitos pode ser, também, estendida a processos de desenvolvimento humano e transformação cultural coconstruídos no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV

Caminhos para a Paz: a Cultura Democrática e a Autonomia dos Sujeitos

As pesquisas e experiências apresentadas contribuem para a compreensão dos diferentes níveis de atuação que podem ser desenvolvidos para a construção de uma cultura de paz, salientando a complexidade dos processos humanos. Entre todos os apontamentos elucidados pelas publicações analisadas, é possível destacar um aspecto comum. A experiência de abertura da escola para a participação comunitária e formação profissional e cidadã, as experiências estudadas por Milani, Jesus e Bastos (2006) e o *contrato de fellowship* desenvolvido por Jensen (2015; 2019) trazem a *relação democrática* como mobilizadora e organizadora dos processos de mudança. Quando se fala, entretanto, sobre democracia, nem sempre há um aprofundamento sobre a compreensão do termo. Afinal, o que seria uma escola democrática?

Democracia

Feu Gelis, Simó Gil, Serra Salomé e Canimas Brugué (2016) defendem que, no âmbito educativo, a democracia é “o exercício de uma prática que parte de valores e pressupostos éticos que orientam um marco de ações e interrelações. Uma forma de ser e estar, de relacionar-se com os demais e de preocupar-se com o comum (não somente de geri-lo)” (p. 453). Ou seja, a democracia não se limita à estruturação do poder de decisão, mas se constitui enquanto prática cultural e relacional, por isso orienta a ação dos participantes da comunidade escolar.

No artigo publicado em 2016, os autores descrevem as dimensões da democracia e os indicadores de práticas democráticas nas escolas que podem servir para a possível avaliação da qualidade democrática dos centros educativos. As dimensões seriam a **governança** (formas de organização em que as decisões coletivas são tomadas pelos agentes que compõem a comunidade educativa mediante diferentes mecanismos de participação, que garantem que a

voz de todos seja considerada); **habitação** (diz respeito a condições e formas de vida dos estudantes no que tange à justiça social – alimentação, moradia, vestimenta, segurança etc., e às formas de estar no mundo e com os outros, com destaque para o acolhimento, a convivência, o bem-estar; **alteridade**, que diz respeito às ações, políticas e programas que promovem espaço e visibilidade aos grupos não-hegemônicos que podem estar estigmatizados); **valores, virtudes e capacidades** (os quais se referem à promoção de uma educação para a cidadania, para que os estudantes não se tornem objetos passivos da política, mas cidadãos ativos, capazes de defender e participar do processo democrático).

Essas dimensões ocorrem de forma concomitante e dependem uma da outra para a manutenção da democracia. Contudo, simplesmente reorganizar as formas de participação e deliberação gera ou estrutura uma democracia frágil. São os valores, virtudes e capacidades da participação democrática que fundamentam e dão força às demais dimensões.

Porém, democracia é um conceito polissêmico e complexo, por isso os valores e as práticas que caracterizam a comunidade escolar democrática também o são. Sant (2019) realizou uma revisão teórica em publicações de língua inglesa com o objetivo de saber quais as concepções de democracia nos estudos sobre educação democrática. Foram encontrados oito diferentes discursos sobre o tema, sendo que o autor considera discursos neoliberais e elitistas como não democráticos.

Segundo o autor, por ser um conceito com significado flutuante, o termo democracia serve como um horizonte de aspiração dentro do processo educacional, que varia segundo a conjuntura do valor normativo dado à democracia, a posição entre dois espectros ontológicos (universalismo/particularismo ou individualismo/comunitarismo) e as construções epistemológicas sobre o acesso ao conhecimento (racionalidade individual, intersubjetividade ou experiencial) (Sant, 2019).

Não existe, portanto, um único conceito ou uma única forma de construir a democracia, mesmo que no espaço escolar, pois isso vai depender de como ela é compreendida. Contudo, os caminhos trilhados pela estrutura econômica vigente, o capitalismo, são movidos pela acumulação do capital e pelas desigualdades, o que torna impossível sua coexistência com uma estrutura social onde haja a soberania popular (Silva, 2010).

Ainda que possibilite a coexistência da multiplicidade entre culturas e indivíduos, o foco na gestão do capital não permite a reformulação da estrutura de classes, o que impede a mudança nas estruturas de poder e na legitimação de todos os indivíduos. Pensar a democracia ignorando a luta de classes leva, portanto, a uma concepção democrática estilizada (Silva, 2010), cuja principal característica é a ampliação do controle da sociedade via prestação de contas e participação nos processos de escolha dos representantes, deixando de lado questões básicas como as relações sociais e os processos humanos como a identidade, o reconhecimento e a solidariedade.

Essa forma de organização social embasada no modelo socioeconômico hegemônico consiste, portanto, em parte inerente dos processos culturais de constituição dos sujeitos, os quais atuam mais como consumidores do que cidadãos, sob a perspectiva individualista e competitiva do mercado. Isso pode ser compreendido com base nas dimensões democráticas descritas por Feu Gelis, Simó Gil, Serra Salomé, e Canimas Brugué (2016), citadas anteriormente.

Em contextos de baixa renda, a democracia se torna mais frágil, já que nesses espaços tanto a habitação quanto a alteridade e os valores, virtudes e capacidades se encontram comprometidos pelas desigualdades de renda e de acesso à informação e às decisões. A tentativa de implementar um projeto de cultura de paz que visa à construção de comunidades de fato democráticas é, portanto, um movimento, por si só, de resistência ao que é culturalmente

canalizado em termos socioeconômicos. Isso, claro, se consideradas as relações de poder e as desigualdades que embasam o próprio sistema capitalista.

Tendo em vista as dificuldades encontradas atualmente no processo de construção democrática, é possível concordar com Castoriadis (1997), que aponta a necessidade de construção da democracia como um projeto. Ressalvadas as diferenças epistemológicas, Castoriadis (1997), que se baseia na psicanálise, se aproxima do arcabouço teórico deste trabalho ao ressaltar a interdependência entre os processos individuais e sociais, por isso não desassocia o estabelecimento da democracia da construção de um *ethos* democrático.

Segundo o autor, a relação entre indivíduo e sociedade no processo de construção democrática pode ser explicitada por meio dos conceitos de imaginário instituído e imaginário instituinte. A construção sócio-histórica da sociedade traz a dimensão instituída por meio de construções simbólicas que estão postas para os indivíduos. Contudo, é o instituinte que constrói a sociedade, que é esse processo contínuo de autodeterminação do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos pela sociedade ao mesmo tempo em que fazem e refazem a sociedade instituída, como tem sido amplamente proposto pela Psicologia Cultural de caráter semiótico (Lopes de Oliveira, 2021).

O encobrimento do imaginário instituinte pelo imaginário instituído está ligado à criação de indivíduos absolutamente conformados, que apenas reproduzem o que é instituído. Assim, onde reina a heteronomia instituída, existem papéis sociais rigidamente pré-definidos, e as únicas vias reparáveis de manifestação da psique singular são a transgressão e a patologia.

Contudo, naquelas sociedades onde é possível a ruptura da heteronomia, existe a possibilidade de uma verdadeira individualização do indivíduo e onde, na perspectiva de Castoriadis(1997), a imaginação radical da psique individual pode tanto encontrar ou criar a mídia social de expressão pública original quanto contribuir para a autoalteração. Dessa forma,

o desenvolvimento da autonomia cria não só outro tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduos.

Autonomia

A autonomia, segundo Castoriadis (1997), é a ação reflexiva da razão, que se cria continuamente de forma individual e social. A autonomia do indivíduo consiste no fato de que ele estabelece outra relação entre a instância reflexiva e as demais instâncias psíquicas, bem como entre seu presente e a história pessoal, o que lhe permite escapar da servidão da repetição e voltar a atenção a si mesmo, aos próprios processos subjetivos.

A formação de uma instância reflexiva e deliberativa, de verdadeira subjetividade, libera a imaginação radical do ser humano como fonte de criação e alteração e lhe permite alcançar uma efetiva liberdade, o que certamente pressupõe a indeterminação do psíquico e a permeabilidade dentro dele.

As noções de democracia e participação democrática não podem ser, portanto, separadas da noção de autonomia, sob o risco de incorrer na manutenção de valores, práticas e relações de poder já instituídas que fomentam a cultura da violência, atuando por meio de formas de organização e de ações pretensamente democráticas. O projeto de democracia deve visar, portanto, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Na perspectiva dos processos de desenvolvimento humano, o conceito de autonomia foi primeiramente desenvolvido por Piaget (1994). A partir do estudo sobre o julgamento moral na criança, Piaget distinguiu três campos do desenvolvimento moral: anomia, na qual a criança ainda não considera ou não conhece normas e regras; moral heterônoma, na qual as regras impostas por pessoas significativas se tornam verdades absolutas para a criança; moral autônoma, na qual o sujeito desenvolve a capacidade de se colocar no lugar dos outros por meio de situações de cooperação com seus pares, compreendendo que as regras podem ser

modificadas e escolhidas por ele (Freitas, 2002). Dessa forma, para Piaget, a autonomia se desenvolve junto à cooperação entre pares, não em situações de sujeição, e consiste na capacidade do indivíduo de julgar o que é certo ou errado e, se for preciso, criar regras próprias.

Para Paulo Freire (1996), a autonomia está associada à emancipação. O sujeito é autônomo quando, mesmo sabendo ser condicionado pelas forças sociais, não é determinado por elas e passa a ser sujeito da história. Ou seja, reconhece a si mesmo por meio da relação com e da diferenciação do outro e, sabendo da sua história e seus valores, compreende seu lugar social. A partir da consciência de si, construída na relação dialógica com os outros, atua no mundo de forma autônoma.

Os dois últimos autores consideram, portanto, que a autonomia se diferencia da autossuficiência ou do individualismo, porque pressupõe que os indivíduos, a partir das relações com os outros, tenham condições de sair de um lugar de reprodução, de determinação, e consigam elaborar suas próprias compreensões e formas de atuar no mundo.

Contudo, vale ressaltar que não só os sujeitos, mas também as instituições escolares e os processos de desenvolvimento estão imersos na cultura capitalista, o que faz com que o próprio processo de escolarização se volte à formação de pessoas produtivas e adequadas ao mercado, sem considerar os contextos históricos, sociais e culturais nos quais os valores e as práticas que impregnam esse discurso são engendrados e reproduzidos. Resistir a esses processos seria possibilitar ao sujeito olhar, analisar e se posicionar diante das construções histórico-culturais que o atravessam e organizam o lugar social em que ele se encontra, com o afastamento necessário para perceber outras formas de ser e existir.

Um conceito aproximado ao de autonomia é o de *agência* ou *agencialidade* (*agency*). Segundo Smith (2015), essa foi uma característica do humano estudado ao longo da história por meio de conceitos como *volição* e *livre arbítrio* com o objetivo de compreender a individualidade e as motivações dos indivíduos. Sob a perspectiva de uma Psicologia Cultural

e baseado nas concepções de Dewey e Mead (ano), Gillespie (2010) afirma que a agência humana pode ser definida como o grau em que um sujeito pode agir independentemente da situação imediata, ou seja, fora do momento perceptivo e experiencial imediato. Isso é possível por conta da qualidade semiótica da experiência humana que, desenvolvida nas relações sociais, permite aos sujeitos processos de *distanciamento* e *identificação* (Gillespie, 2010)

O *distanciamento*, concebido anteriormente por Vigotski e baseado na autoconsciência de Mead (ano), ocorre à medida que os sujeitos, que se relacionam mediados por signos constituídos nas relações sociais, conseguem se afastar de sua posição e “ser o outro” de si mesmo (Martin & Gillespie, 2010). A partir das trocas simbólicas com o outro, que ocorrem nas negociações de significados, intersubjetivas e, assim, deslocadas das sensações imediatas (Branco, 2021), tem-se o acesso às perspectivas do outro.

Nessas relações que se dá a coconstrução de um senso de si mesmo, daquilo que o sujeito designa como o seu “eu”. É, também, por meio da linguagem, dos afetos e das formas semióticas e simbólicas em geral, que se forma um sistema de significados que torna possível transcender contextos imediatos específicos do aqui e agora, permitindo o distanciamento de si mesmo (Pino, 2005; Martin & Gillespie, 2010).

A *identificação*, por sua vez, pode ser conceituada como um movimento de um ponto de vista de 3ª pessoa, ou seja, do olhar distanciado para o outro, para um ponto de vista de 1ª pessoa, isto é, colocar-se (o eu) na posição do outro. Por meio das construções semióticas, o eu, então, torna-se capaz de reconhecer aspectos da vivência do outro que podem ser similares às suas próprias, e com ele se identifica (Gillespie, 2010).

Ao longo da vida, as pessoas vivenciam contextos e interações organizadas socialmente (papéis sociais) que vão constituindo suas perspectivas de mundo e configuram os significados que os orientam para a ação (Vigotsky, 1999). Embora não seja possível experimentar as perspectivas experienciais um do outro diretamente, é possível assumir o posicionamento do

outro e, assim, experimentar uma perspectiva semelhante a deste. Por meio da coordenação entre os próprios posicionamentos socioculturais e afetivos e os posicionamentos dos outros (Hermans, 2001), os sujeitos passam a se constituir como seres agentivos (Martin & Gillespie, 2010).

Isso ocorre por meio da imaginação, que permite aos seres humanos transitarem em diferentes tempos e espaços para além da zona imediata de percepção. Assim, passado e futuro imaginados também participam do momento presente vivido pela pessoa e, nessa extensão do momento presente, os humanos produzem a agencialidade. A teoria neo-meadiana (Martin & Gillespie, 2010) afirma que é o posicionamento e a interatividade com os outros e com os objetos, ou seja, os processos intersubjetivos, incluindo o compartilhar de diferentes perspectivas, que alimentam o reconhecimento da individualidade, a tomada de perspectiva e a autodeterminação agentiva.

Sem agência, o indivíduo é compelido a agir por estímulo do contexto imediato. Entretanto, existe, nos indivíduos, o potencial para o desenvolvimento da agencialidade, que se constitui, ao longo da vida, a partir das vivências no mundo social e intersubjetivo por meio de formas cada vez mais complexas de tomada de perspectiva e distanciamento do eu, extrapolando os limites materiais da situação imediata (Gillespie, 2010).

A partir de vivências significativas, nossas mentes se movem entre as várias perspectivas possíveis diante de, por exemplo, um problema social. Ao pensar, geramos diálogo, aproximação e distanciamento das diferentes perspectivas imaginadas e/ou internalizadas, o que possibilita o surgimento de novas perspectivas, ou um novo curso de ação que pode apaziguar uma situação problemática. Assim, não é a quantidade de perspectivas que diz sobre desenvolvimento da agência, mas a coordenação apropriada dessas perspectivas que fazem emergir novos significados.

Por fim, qual seria a diferença entre agência, agencialidade e autonomia? Embora muito discutidos na literatura, esses conceitos não parecem ser utilizados nos mesmos campos de pesquisa acadêmica, por isso serão aqui diferenciados de forma breve como forma de embasar e aprimorar as análises que serão feitas ao final deste trabalho.

Com base nos trabalhos de Gillespie (2010), é possível dizer que o termo agência se diferencia de agencialidade por este se referir à qualidade ou condição do ser humano de se constituir como ser ativo em seus processos interativos. Ou seja, a *agencialidade* seria a predisposição ao desenvolvimento da agência dos sujeitos. A *agência*, por sua vez, como abordado anteriormente, se refere aos processos individuais e subjetivos que possibilitam que o sujeito desenvolva a noção de si mesmo, de sua individualidade, atuando de forma consciente e orientada no mundo.

A autonomia, embora também se refira ao processo reflexivo/criativo que os sujeitos alcançam ao longo de seu desenvolvimento e que os permite promover mudanças, se diferencia dos termos anteriores por corresponder a um nível de análise com foco nas relações com os outros sociais no contexto cultural, isto é, refere-se aos posicionamentos individuais assumidos com relação a possíveis imposições, pressões ou hábitos vigentes e sugeridos (impostos) por outras pessoas, pela comunidade ou sociedade, com base em suas histórias, seus valores e suas características histórico-culturais.

Desafios encontrados e questões de pesquisa

Ao longo do desenvolvimento da fundamentação teórica, é possível, ao leitor, compreender a complexidade dos processos de construção de uma cultura de paz em culturas que são constituídas com base em valores que enfatizam a competição, o individualismo e, até mesmo, a violência como reguladores das relações humanas. São norteadores tão poderosos que, ainda que sejam criadas legislações que fomentem a repressão, inibição da violência e

transformações propostas por movimentos da sociedade civil, que pressionam por novas formas de organização social, poucas mudanças são efetivamente conquistadas e percebidas.

Como, então, ocorre a dinâmica dos processos de mudança cultural em direção a uma cultura de paz? Como é possível construí-los? Quais os desafios encontrados que funcionam como entraves nesses processos de construção? Considerando que mudanças culturais podem ocorrer em diferentes níveis de intervenção (por meio de políticas sociais do Estado, projetos institucionais ou, mesmo, nas relações entre pares) e que a escola funciona como um espaço de construção social de aprendizagem, como atuam as práticas culturais e os processos intersubjetivos e sociais que ocorrem na comunidade escolar no processo de implementação de práticas de cultura de paz?

Diante desses questionamentos e localizando esta pesquisa no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano, os objetivos, geral e específicos, são, a seguir, apresentados.

Objetivos

Geral

Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de implementação de um projeto de cultura de paz na escola ao longo de sua efetivação. O foco foi dado à participação e ao desenvolvimento do grupo de estudantes nomeados pelo projeto como Mensageiros da Paz, às formas como compreendem os espaços culturais que vivenciam e como se configuram as relações que estabelecem.

Específicos

Analisar, junto com os alunos Mensageiros da Paz, as dinâmicas relacionais produzidas no contexto escolar com o objetivo de compreender a dinâmica das relações e as formas de intervenção ou mediação utilizadas diante de conflitos no contexto escolar.

Analisar a dinâmica das relações produzidas no grupo Mensageiros da Paz, incluindo as relações estabelecidas entre pares e entre estudantes e pesquisadora, e os desafios encontrados ao longo do processo de construção de práticas que funcionam como catalisadoras do processo de construção da cultura de paz.

Identificar e analisar como o protagonismo e a autonomia dos alunos dentro do espaço escolar se relacionam com o processo de construção de mudanças culturais favoráveis a uma cultura de paz.

CAPÍTULO V

Metodologia

A presente pesquisa partiu da necessidade de pensar estratégias de mudança do contexto escolar que, permeado por práticas e relações culturais da sociedade brasileira, é marcado por diversas violências produzidas de forma sistêmica. A aproximação da pesquisadora com o Projeto Vozes da Paz foi motivada pelo convite dos responsáveis pelo projeto à professora doutora Angela Branco, que orientou esta tese.

O contato com o Projeto Vozes da Paz³ possibilitou o acesso às escolas e a compreensão das barreiras impostas à implementação de mudanças no contexto escolar, além de promover a melhor definição dos objetivos de pesquisa. A partir do momento de aproximação da escola, que será precisamente descrito a seguir, o objetivo geral foi identificar, analisar e promover possíveis estratégias a serem adotadas no âmbito da escola no sentido de favorecer o desenvolvimento de uma cultura de paz. Os objetivos do trabalho e as estratégias metodológicas, por sua vez, mudaram ao longo do processo de pesquisa em razão das transformações dinâmicas do contexto.

A base teórica que dá corpo às informações produzidas durante a presente pesquisa, como ressaltado nos primeiros capítulos, é a Psicologia Cultural (Valsiner, 2012; 2014), que dá foco à relação dialógica entre a cultura e a participação ativa do sujeito, considerando que os processos afetivo-semióticos presentes na comunicação e na metacomunicação estão na gênese dos processos de desenvolvimento humano (Kelman & Branco, 2014).

³ Segundo o site do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, o Projeto Vozes da Paz “visa ao desenvolvimento de métodos de solução de conflitos e prevenção de violência nas escolas por meio da participação democrática de toda a comunidade escolar”. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/carta-de-servicos/servicos/prevencao-violencia/vozes-da-paz>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

A perspectiva teórica adotada neste estudo compreende os fenômenos culturais como sistemas de significados (Bruner, 1997; Geertz, 1997; Vigotski, 1991; Valsiner, 2021) coconstruídos nos diferentes níveis das relações humanas (micro, meso e macro). Por serem inter, intra e transrelacionais, os processos humanos não podem ser seccionados com o objetivo de analisar o fenômeno sem que haja perdas significativas em sua compreensão. Nesse sentido, são indissociáveis os fatores sistemicamente relacionados que contribuem para a configuração do fenômeno, bem como as relações que se estabelecem entre o pesquisador, os sujeitos e o objeto de pesquisa. Dessa maneira, diante da complexidade do tema e das bases teóricas e epistemológicas que fundamentam a pesquisa, foi empregada a metodologia qualitativa com característica idiográfica (Salvatore et al, 2008).

O recorte da pesquisa é feito, então, segundo o tempo e o espaço que delimitam o *frame* a ser analisado, mantendo-se, assim, a complexidade da realidade pesquisada. Isso significa que existem mudanças nas formas de produção da informação, que é coconstruída à medida que a pesquisa se desenvolve (Gonzalez Rey, 2013). Em vez de fragmentar a materialidade existente no campo de produção da pesquisa, assume-se que a informação produzida parte da presença ativa do pesquisador que produz a informação (Gonzalez Rey, 2005) em um processo interpretativo e abduutivo (Canesin, 2013; Madureira & Branco, 2001; Yokoy, Branco & Lopes de Oliveira, 2008), como representado na figura a seguir.

Figura 1

O ciclo metodológico. Figura produzida a partir de Valsiner (2017).



A construção empírica da pesquisa apenas “adquire sentido e relevância a partir de uma perspectiva epistemológica, de um marco teórico, das perguntas e dos questionamentos levantados pelo pesquisador” (Madureira & Branco, 2001, p. 69). O processo de pesquisa possui, portanto, característica cíclica (Figura 1), na qual as produções teóricas e empíricas estão estritamente relacionadas (Gonzalez Rey, 2013; Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 2012; Yokoy, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

A experiência intuitiva do pesquisador influencia na definição de cada uma das etapas e das interrelações. A relação da intuição do pesquisador com a teoria que o orienta e com o fenômeno estudado possibilita a construção de hipóteses. Contudo, estas podem não ser compatíveis com o que ocorre e se desenvolve, de fato, dentro do campo de pesquisa. Assim, as estratégias metodológicas precisam ser revistas e reconstruídas a partir das experiências do pesquisador dentro do contexto a ser pesquisado. Mais uma vez, a intuição do pesquisador permite a elaboração de novos métodos e técnicas de produção da informação que, mais adequados ao fenômeno vivenciado, irão gerar novas produções teóricas. Fator alheio aos manuais de pesquisa, a intuição tem, portanto, importante papel na produção da criatividade no contexto da investigação (Branco & Valsiner, 1997).

Por ter característica idiográfica, a metodologia a ser utilizada objetiva compreender os processos em funcionamento, os quais podem ser parcialmente generalizáveis a outros casos específicos, desde que se considere, sempre, as singularidades destes e a irreversibilidade do tempo. Ou seja, considera-se a unicidade e a mutabilidade dos casos; contudo, compreende-se ser possível generalizar parcialmente certos aspectos dos processos de desenvolvimento envolvidos no fenômeno investigado (Salvatore et al., 2015; Valsiner, 2012).

A indução e a dedução, formas de generalização comumente utilizadas por perspectivas *mainstream* de ciência, tendem a manter a reprodução da teoria, dificultando a produção de novidade. Daí a importância do pensamento abduutivo, o qual, baseado na intuição do pesquisador, permite movimentar nossos pensamentos e nos possibilita enxergar além da regularidade e, assim, produzir o novo (Canesin, 2013).

A abdução é compreendida como um processo que parte da não compreensão, segue um caminho desconhecido e trabalha para alcançar a razoabilidade. Como não compreende a busca pela verdade como objetivo, aceita o falibilismo, a possibilidade de errar e abre espaço para o aperfeiçoamento. Assim, em vez de reproduzir pesquisas buscando regularidades e confirmações, o processo abduutivo permite a criação de novidade no campo científico, considerando a complexidade das produções humanas, que não são passíveis de fragmentação como pretendem os processos baseados apenas na razão (Canesin, 2013).

Pesquisa-intervenção: coconstrução, emancipação e mudança social

Tendo em vista a relação de coconstrução desenvolvida entre pesquisadora e os sujeitos da presente pesquisa (estudantes) e, ainda, os movimentos de reorganização do processo de pesquisa a partir da interação com o campo, qualificamos o método de pesquisa empregado como pesquisa-intervenção (Pereira & Sawaia, 2020). A pesquisa-intervenção, como as demais práticas participativas de pesquisa, derivam da pesquisa-ação e da dinâmica de grupos, métodos

desenvolvidos a partir das iniciativas lewinianas no final da década de 1930 (Marková, Linell, Grossen & Orving, 2007; Rocha, 2003). As contribuições de Lewin (1890-1947) estão na construção da pesquisa por meio da atuação conjunta entre pesquisador e pesquisados e na compreensão de que o grupo possui uma dinâmica própria, ressaltando a interdependência entre seus participantes. Portanto, contesta a produção de pesquisa baseada na objetividade do conhecimento e reconhece que, por estar no campo, a presença do pesquisador interfere no objeto de pesquisa (Rocha, 2003).

Dentro desses processos de grupo, as mudanças promovidas pela pesquisa-ação alcançam dois níveis de análise, o da sociedade mais ampla e o da situação específica. Isso significa que, ao compreender o contexto como resultado da interação entre sujeitos ativos, reconhece o processo de mudança social a partir das interações entre indivíduos. Além disso, na pesquisa-ação, existe a necessidade de um planejamento de ações que passa constantemente por processos reflexivos que podem levar à reestruturação do planejamento (Marková, Linell, Grossen & Orving, 2007; Melo, Maia Filho & Chaves, 2016; Rocha, 2003).

A pesquisa-ação tem, portanto, as características de uma pesquisa participativa que dá foco à ação coletiva e surgiu a partir da atuação de Lewin que definitivamente contribuiu para a superação da compreensão da pesquisa como um acesso à verdade pura e objetiva. Contudo, foi constituída com base no paradigma funcionalista, contribuindo para a reificação de desigualdades com o objetivo de promover a adaptação dos sujeitos à sua realidade (Marková, Linell, Grossen & Orving, 2007; Rocha, 2003).

Isso foi posteriormente reavaliado pela pesquisa-ação *crítica*, que buscou reforçar a construção de estratégias coletivas capazes de levar à emancipação dos sujeitos e à construção de mudanças sociais. A pesquisa-intervenção, por sua vez, critica também a dicotomia ciência e política e compreende que a investigação científica é, em si, um ato político, por isso afirma a impossibilidade da não intervenção do pesquisador.

A importância de marcar a palavra intervenção em vez de ação não está no fato de dar foco ao pesquisador como interventor, mas ao objetivo do método de provocar mudança sociopolítica (Rocha, 2003). Portanto, ao objetivar a construção de processos de mudança cultural baseados em práticas efetivamente democráticas, a presente pesquisa se caracteriza como pesquisa-intervenção.

O processo de construção da pesquisa: caminhos percorridos

Esta pesquisa partiu da aproximação da pesquisadora com o Projeto Vozes da Paz, elaborado e conduzido pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT) no contexto do Programa Justiça Comunitária. Esse programa visa democratizar o acesso à justiça por meio de práticas mediadoras que promovam a resolução pacífica de conflitos e a coesão social (TJDFT, Guia de formação em Justiça Comunitária, 2017).

Ao perceber a necessidade de intervir nas relações escolares e comunitárias, criou-se, em 2014, o Projeto Vozes da Paz, cujo objetivo é construir uma cultura de paz por meio da democratização do espaço escolar, da integração escola-comunidade e da utilização de práticas de mediação na resolução dos conflitos. O projeto vem buscando, junto às escolas, promover boas práticas no sentido de transformar o conflito destrutivo (de caráter negativo) em conflitos construtivos (de caráter positivo) por meio de práticas mediadoras. Dessa forma, tem por objetivo o estabelecimento de relações saudáveis entre os indivíduos que compõem as comunidades escolares. Em cada escola participante, são previstos três anos de acompanhamento do projeto com base em objetivos descritos no quadro a seguir.

Quadro 2

Objetivos para cada etapa do Projeto Vozes da Paz

Primeiro ano de projeto

1. Sensibilização da comunidade escolar (alunos, pais, professores, demais funcionários da escola) por meio de reuniões e capacitação de pessoas para formar o **Círculo da Paz**, grupo composto por representantes de

Aproximações entre Projeto Vozes da Paz e escolas participantes.	<p>todos os segmentos que se responsabilizam por organizar e gerir o projeto na escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Capacitação dos membros do Círculo da Paz e dos Mensageiros da Paz com o objetivo de torná-los referência na comunidade escolar e aptos a desenvolver atividades como acolhimento às pessoas que relatam e vivenciam conflitos e violências; triagem; proposição e ações que promovam a paz; animação das redes sociais e realização de encaminhamentos. 3. Realização de diagnóstico da realidade escolar e proposição de atividades a serem desenvolvidas.
<p>Segundo Ano de Projeto</p> <p>Efetivação do projeto na escola com colaboração da equipe do Vozes da Paz.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reorganização do Círculo da Paz conforme mudanças no quadro profissional e de estudantes. 2. Realização de capacitações demandadas pelo Círculo Escolar. 3. Efetivação das boas práticas escolares que visam à construção da cultura de paz.
<p>Terceiro Ano de Projeto</p> <p>Concretização de práticas e valores do projeto com apoio esporádico da equipe do Judiciário.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuidade das ações propostas, reguladas pelo Círculo da Paz. 2. <i>Feedbacks</i> esporádicos da equipe do Projeto Vozes da Paz. 3. Avaliação dos primeiros anos de projeto e planejamentos para a participação de novas escolas.

A base do projeto está, portanto, fundamentada na organização democrática do ambiente escolar por meio da formação estratégica de grupos que sensibilizam e mobilizam mudanças nesse contexto, quais sejam:

- a) **Círculo da Paz**: composto por pais, alunos, funcionários, professores e direção, com um número aproximado de dez integrantes. Caso a escola conte com um orientador educacional em seu quadro de funcionários, a presença dele também é desejável no grupo, que tem as atribuições de planejar, divulgar e executar ações consonantes com a

proposta do projeto, além de buscar soluções para os conflitos existentes no contexto escolar.

b) Mensageiros da Paz: a ideia do grupo de mensageiros surgiu a partir do trabalho desenvolvido por uma das primeiras escolas participantes do projeto. Nesse primeiro contexto, os participantes do projeto na escola optaram por inserir alunos representantes de todas as turmas com o objetivo de que eles auxiliassem no processo de mudança cultural em sala de aula, por meio de mensagens de paz e realização de mediação de conflitos. Atualmente, o grupo é composto por alunos que demonstram interesse em participar das ações do projeto. É desejável que haja alunos de todas as salas a fim de auxiliarem na execução e continuidade das propostas desenvolvidas pelo projeto.

c) Círculo Escolar: prática de mediação que auxilia no processo de construção de novas formas de comunicação, oportunizando o diálogo na resolução de conflitos. O modelo é baseado no Guia do Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção da Paz desenvolvido por Kay Pranis (2011). A metodologia conta com uma preparação prévia (escuta das partes, planejamento de pontos específicos e autopreparação do facilitador) e efetivação do círculo com a utilização dos seguintes elementos: organização dos participantes em círculo, cerimônia de abertura, peça central, valores e diretrizes do círculo, utilização de objeto da palavra e de perguntas norteadoras e cerimônia de fechamento.

O Projeto Vozes da Paz sugere metodologias de mediação de conflito e abertura de espaços de comunicação que formam a base das mudanças relacionais. Contudo, não há um formato ou processo específico de construção do projeto dados pela equipe de referência do TJDF. A responsabilidade por estruturar o formato e os processos é da própria escola, com o apoio da equipe do Tribunal.

No início da aproximação da pesquisadora com o tema de pesquisa, o Projeto Vozes da Paz buscava formas de ampliar sua atuação e acompanhar mais escolas no Distrito Federal. Visando minimizar o investimento de tempo e esforços em escolas que não se engajariam, os responsáveis promoveram um processo de seleção a partir de critérios por eles construídos. No começo desse processo, a pesquisadora realizou sua primeira visita à equipe do TJDF para conhecer o projeto e propor sua pesquisa sobre o tema cultura da paz. Na ocasião, eles buscavam parceiros que pudessem realizar pesquisas sobre os processos e resultados do projeto.

Como explicitado, as formulações teóricas e as hipóteses construídas nem sempre correspondem à realidade experienciada no campo de pesquisa. Assim, foram necessárias mudanças nas estratégias metodológicas adotadas ao longo do processo de construção da informação. Para melhor compreensão, o caminho de construção do processo de pesquisa será apresentado nas três etapas descritas a seguir.

Primeira Etapa

A pesquisa teve início no primeiro semestre de 2018 por meio do acompanhamento do processo de seleção, realizado pela equipe do TJDF, de escolas que se candidataram a participar do projeto e receber o apoio da equipe do Tribunal. Eram seis as escolas participantes desse processo. Entre elas, duas de ensino fundamental, três escolas classe (ensino fundamental I) e uma escola de ensino médio, localizadas nas regiões administrativas de Ceilândia e Samambaia.

A pesquisadora compareceu aos encontros e às capacitações oferecidas por membros da equipe do TJDF com o objetivo de compreender as ações e a estrutura do programa, registrando informações relevantes acerca dos processos de implementação do projeto nas escolas. Esse procedimento permitiu sua familiarização inicial com o universo semiótico do Projeto Vozes

da Paz, seus objetivos e diretrizes e sua aproximação com representantes das escolas (diretores, professores e alunos).

Em fevereiro de 2018, a equipe do TJDFT realizou uma reunião com representantes das escolas candidatas com o intuito de apresentar os trabalhos já realizados em outras escolas e explicar, com maiores detalhes, os objetivos e métodos propostos para a construção da cultura de paz.

Para a estruturação do projeto nas escolas e ainda como etapa do processo de seleção, requereu-se que elas formassem, inicialmente, um Círculo da Paz, a ser constituído por representantes das diferentes categorias de pessoas da comunidade escolar (direção, professores, demais funcionários, alunos e pais de alunos). Este, então, realizaria a gestão do programa na escola.

No mês de abril de 2018, ocorreu a capacitação para os participantes do Círculo da Paz na sede do projeto em Ceilândia com a presença de todos os indicados pelas escolas para compor o grupo. A proposta da capacitação era *pensar* junto com os representantes das instituições de ensino sobre *como construir* a cultura de paz no ambiente escolar, dando enfoque ao processo colaborativo e dinâmico em vez de simplesmente *apresentar* um projeto pré-elaborado que serviria pretensamente a todos os contextos.

O momento da capacitação promoveu a discussão dos seguintes temas: entraves encontrados nas práticas escolares; a escola que temos e a escola que queremos; tipos existentes de violência; problematização da utilização da violência como forma de atingir objetivos (cultura de violência); construção da cultura de paz por meio da democratização do espaço escolar, do diálogo (caracterizado pela escuta ativa e comunicação não violenta), da participação e da cooperação; práticas de mediação; reconhecimento do conflito como oportunidade de mudança.

À capacitação do Círculo da Paz, que durou aproximadamente 12 horas, seguiram-se reuniões nas escolas candidatas para a sensibilização dos demais participantes das comunidades escolares e dos membros do Círculo da Paz que não puderam participar da capacitação. Os representantes das escolas que encabeçavam o desenvolvimento do Projeto Vozes da Paz planejavam o dia e o formato dessa apresentação. Assim como nas capacitações, a postura adotada pela equipe do TJDF era sempre de apoio, e não de direcionamento, por meio de sugestões ou desenvolvimento de ações específicas, evitando tomar o lugar de responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto na escola.

Outro grupo a ser formado nas escolas para auxiliar nos processos de mudança cultural era o dos Mensageiros da Paz, a ser composto por estudantes de diferentes turmas com funções a serem estabelecidas pelos participantes do programa na escola. Como forma de possibilitar o diálogo em grupo, a equipe do TJDF sugeria a metodologia dos Círculos Escolares, formado com alunos para felicitar características, interações e relações do grupo e possibilitar a conversa e a externalização de incômodos vivenciados por seus participantes.

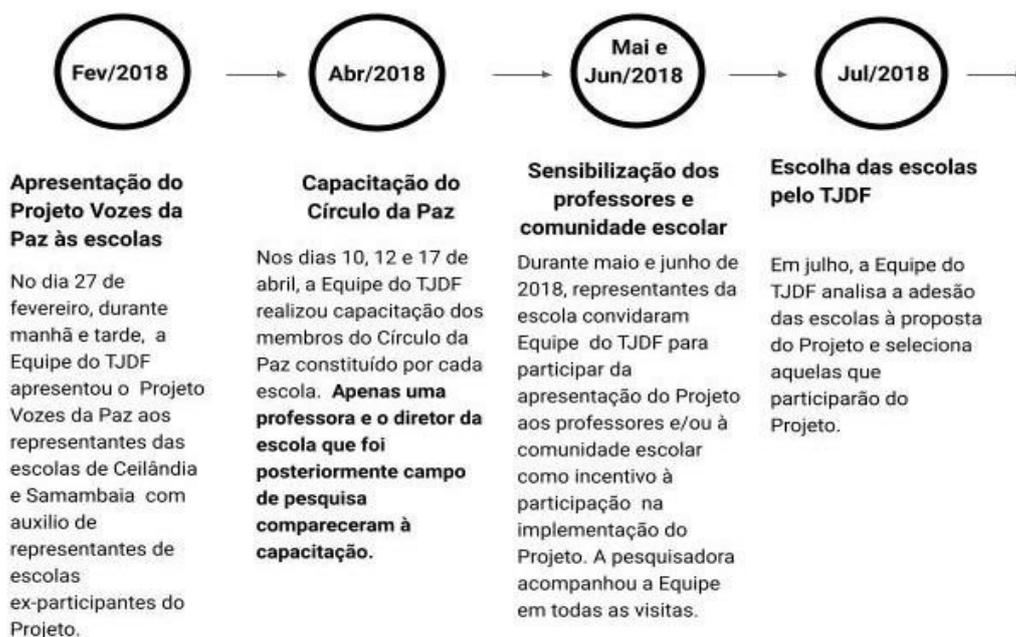
Em meados de julho de 2018, a equipe do TJDF avaliou a adesão das escolas e, a partir disso, decidiu sobre quais continuariam com o seu apoio. Apenas uma das escolas não efetuou todas as etapas requeridas (participação nas capacitações e formação do Círculo Escolar), por isso ela deixou de ser acompanhada naquele momento.

Em reunião com a equipe do TJDF a respeito da continuidade das escolas no projeto, a pesquisadora optou por acompanhar a escola de ensino fundamental com a perspectiva de continuar a produção de pesquisa de mestrado já realizada nessa fase de desenvolvimento humano (Borges-de-Miranda, 2017). Entre as duas escolas de ensino fundamental, optou-se por realizar a pesquisa na região administrativa de Ceilândia, onde já havia uma relação estabelecida entre o projeto, a comunidade e os parceiros que prestavam apoio.

A Figura 2 resume, em uma linha temporal, os momentos de pesquisa descritos até aqui. Os círculos indicam o mês e o ano do evento, e as setas indicam a continuidade das ações ao longo do tempo.

Figura 2

Organização temporal dos eventos ocorridos até a seleção das escolas, pela equipe do TJDF, para a participação no Projeto Vozes da Paz.



Segunda Etapa

No primeiro semestre de 2018, a pesquisadora esteve presente nas capacitações realizadas na sede do Projeto Vozes da Paz e nas visitas às escolas. O segundo semestre de 2018 iniciou com a construção do projeto nas escolas. A partir desse momento, a pesquisa se centrou na Escola FC (nome fictício), selecionada pela pesquisadora como contexto de desenvolvimento da pesquisa.

A segunda etapa teve início com a capacitação de alunos que se interessavam em atuar como Mensageiros da Paz. Esse preparo foi realizado pela equipe do TJDF no espaço escolar durante duas quintas-feiras do mês de agosto no período da tarde. Os mensageiros foram alunos que se dispuseram a participar na construção e realização de práticas promotoras de paz. As

funções específicas desempenhadas por eles ficavam a critério da escola, o que não havia sido delimitado até aquele momento. Os estudantes que participaram da capacitação eram todos do período matutino, já que a professora referência do projeto atuava apenas nesse turno.

A capacitação dos Mensageiros da Paz foi realizada com a presença de vinte alunos, e o conteúdo problematizou as noções de violência, trabalhou a importância do respeito à diversidade e abordou formas construtivas de resolver conflitos, trazendo algumas noções da comunicação não violenta (Rosenberg, 2006).

A fim de realizar o diagnóstico escolar, os estudantes percorreram a escola FC para pensar em possíveis mudanças na estrutura física e na organização escolar que pudessem contribuir para a mudança nas relações, o que seria, posteriormente, negociado com o Círculo da Paz. Apesar da importância absoluta dos diversos assuntos tratados, a capacitação foi muito pontual, ou seja, concentrada em um curto período, e não explorou as questões existentes na própria escola que poderiam fundamentar a cultura da violência. Ainda, as constantes conversas e conflitos entre os alunos dificultaram o diálogo e avanço das discussões.

Vários foram os entraves encontrados até esse momento para a realização do Projeto Vozes da Paz na Escola FC, demonstrando a dificuldade da escola em se organizar para a produzir mudanças. Em grande parte das visitas da pesquisadora junto com a equipe do TJDF às escolas e nos cursos ofertados, os professores pontuaram que projetos desenvolvidos na instituição acabavam se tornando responsabilidade de um ou outro professor. Ainda que a proposta apresentada pelo TJDF objetivasse a inserção de novas formas de interação na rotina escolar, distribuindo tarefas e contando com a participação dos alunos, as novas ações, que não faziam parte do Projeto Político-Pedagógico da escola, não foram assumidas como responsabilidade da direção ou de toda a comunidade escolar. Durante as visitas às escolas, alguns professores relataram que, ao optar por se engajar em projetos, sentiam pesar sobre seus ombros um acréscimo em suas responsabilidades.

Nas primeiras capacitações proporcionadas pela equipe do TJDF, a escola FC esteve representada apenas pela coordenadora pedagógica, por uma professora, nomeada aqui de professora FC, e pelo diretor. O projeto foi posteriormente apresentado aos professores dos dois turnos, mas não houve adesão imediata, além da dificuldade em construir processos de trabalho dentro da escola para a efetivação do projeto.

Na primeira reunião com o Círculo da Paz, estavam presentes apenas a coordenadora pedagógica e a professora FC, que participaram das capacitações com a equipe do TJDF, o que significou que não houve adesão de novos componentes. Além do Círculo da Paz incompleto, as demandas diárias do próprio trabalho escolar deixavam os componentes com pouco tempo para estruturar e desenvolver ações ligadas ao projeto. Isso culminou em desorganização e falta de práticas continuadas que possibilitassem a mudança cultural desejada.

Segundo as expectativas dos organizadores, após a formação dos mensageiros, a escola estaria estruturada e com a capacitação básica para o andamento dos trabalhos. Porém, a falta de adesão, a dificuldade de estabelecer os diálogos necessários à implementação e a ausência de agenda específica para estabelecer a continuidade do projeto impuseram novos movimentos à prática de pesquisa em andamento.

Com o objetivo de colaborar com o Projeto Vozes da Paz e iniciar a pesquisa propriamente dita, que objetivava observar, promover e analisar as possíveis estratégias a serem adotadas no âmbito da escola no sentido de favorecer o desenvolvimento de uma cultura de paz, a pesquisadora optou por se aproximar e trabalhar com os alunos Mensageiros da Paz, buscando desenvolver, junto com eles, atividades de promoção de boas práticas. A aproximação com o grupo Mensageiros da Paz possibilitaria a análise do protagonismo dos estudantes como motor da mudança cultural.

De acordo com o novo planejamento da pesquisadora e em conformidade com as temáticas desenvolvidas nos cursos e documentos disponibilizados pelo projeto, as ações

deveriam ser desenvolvidas com base no mapeamento das violências existentes na escola e das formas existentes de resolução de conflito, ou seja, na análise das relações e práticas escolares. Um novo momento da pesquisa foi, assim, proposto, e todos os alunos capacitados como mensageiros pela equipe do TJDF foram convidados a participar.

Nessa etapa, foram realizados seis grupos focais gravados em áudio e vídeo. Esse método é particularmente interessante, porque, segundo Kamberelis e Dimitriadis (2005), abarca a complexidade inerente ao fenômeno estudado por se constituir como uma prática dialógica e democrática de construção da informação; além de estar em consonância com a fundamentação teórica desta pesquisa, pois o grupo focal não é apenas uma forma de usar as propriedades do grupo para gerar dados individualmente pelos participantes. Pelo contrário, é um modelo que considera que a interdependência indivíduo-grupo e a linguagem são instrumentos pelos quais os indivíduos são construídos e dinamicamente transformados. E, mais, possibilita dar espaço a tensões, contradições e divergências que fazem parte dos processos relacionais e de produção cultural (Markova, Linell & Orving, 2007).

O grupo focal enfatiza a práxis (compreendendo a experiência como espaço de circulação de novos sentidos), o sincretismo metodológico (escapando do instrumentalismo característico do positivismo, que dá foco ao método e não à teoria), as relações dialógicas no campo (compreendendo o processo de coconstrução da informação) e a produção de textos polifônicos (conceito baseado em Bakhtin (ano), referente às diversas possibilidades do “eu” construídas na relação com o “outro”).

Esses espaços de discussão servem para problematizar, interrogar e superar contradições específicas do contexto estudado, além de possibilitar a compreensão de características do grupo e das dinâmicas constitutivas das forças existentes no grupo. Nesse sentido, possibilita a compreensão de relações, posicionamentos e discursos envolvidos no espaço específico, além

de explorar a construção de memórias coletivas (Kamberlis & Dimitriadis, 2005; Matusov, Smith, Candela & Lili, 2007; Wertsch & Tulviste, 1992).

Para realização dos grupos focais (GF), os estudantes foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo com 12 alunos do sexto ano e o segundo grupo com 11 alunos de sétimo e oitavo ano. Contudo, tanto no primeiro quanto no segundo encontro do segundo grupo, estiveram presentes, no máximo, três alunos. No terceiro encontro, apenas uma estudante do segundo grupo compareceu e o número de participantes do primeiro grupo reduziu bastante, o que fez com que os estudantes optassem por juntar os dois grupos a partir desse encontro. No Quadro 3, estão descritos os temas trabalhados e o número de participantes por grupo em cada encontro.

Quadro 3

Grupos Focais (GFs) desenvolvidos no segundo semestre de 2018

Tema desenvolvido	Data	Participantes (nomes fictícios)
1º e 2º GF - Conversa sobre violência e paz na comunidade em que se situa a escola, dentro das escolas e nas relações interpessoais.	01/10/2018	1º Grupo: Lidia, Myrna, Cauã, Gabriela, Luan, Leandro, Fátima, Pedro Paulo, Fabiano, Kamila 2º Grupo: Denise, Carolina, Carlos
3º e 4º GF - Frente à dificuldade dos alunos em elaborar práticas dialógicas, buscou-se o aprofundamento do tema mediante estímulos como imagens e textos.	09/11/2018	1º Grupo: Myrna, Fátima, Ivana, Luan, Leo, Fabiano, Kamila 2º Grupo: Maria, Carlos
5º GF - Tentativa de elaboração de práticas dialógicas.	23/11/2018	Denise, Kamila, Ivana, Myrna
6º GF - Apresentação da síntese da avaliação realizada pelos alunos e sugestões de atividades desenvolvidas em outras escolas.	06/12/2018	Leandro, Maria, Pedro Paulo, Denise, Myrna, Fátima, Kamila

Com a realização dos seis grupos focais, foi possível compreender o contexto comunitário e relacional da escola a partir da perspectiva dos estudantes. Segundo eles, com base em suas observações, nas informações de colegas e nos noticiários de televisão, sua escola não tinha tanta violência quanto as demais escolas de ensino fundamental da mesma região.

Contudo, existiam muitos conflitos e violências, que ocorriam nas interações sociais estabelecidas diariamente e durante as sessões de grupo focal. A constante disputa por momentos de fala e pela atenção da pesquisadora, além dos reiterados conflitos e da dispersão na abordagem dos assuntos pautados, foram características marcantes das sessões e dificultaram o aprofundamento das informações produzidas.

Nos dois primeiros encontros realizados com cada grupo, os estudantes foram muito atuantes ao opinar, avaliar ou descrever ações e relações ocorridas na escola. Ao pensar em possíveis ações para auxiliar no processo de mudança cultural, porém, os estudantes recorriam sempre a estratégias de punição e tiveram dificuldade em elaborar outras atividades ou ações possíveis para a mudança nas relações.

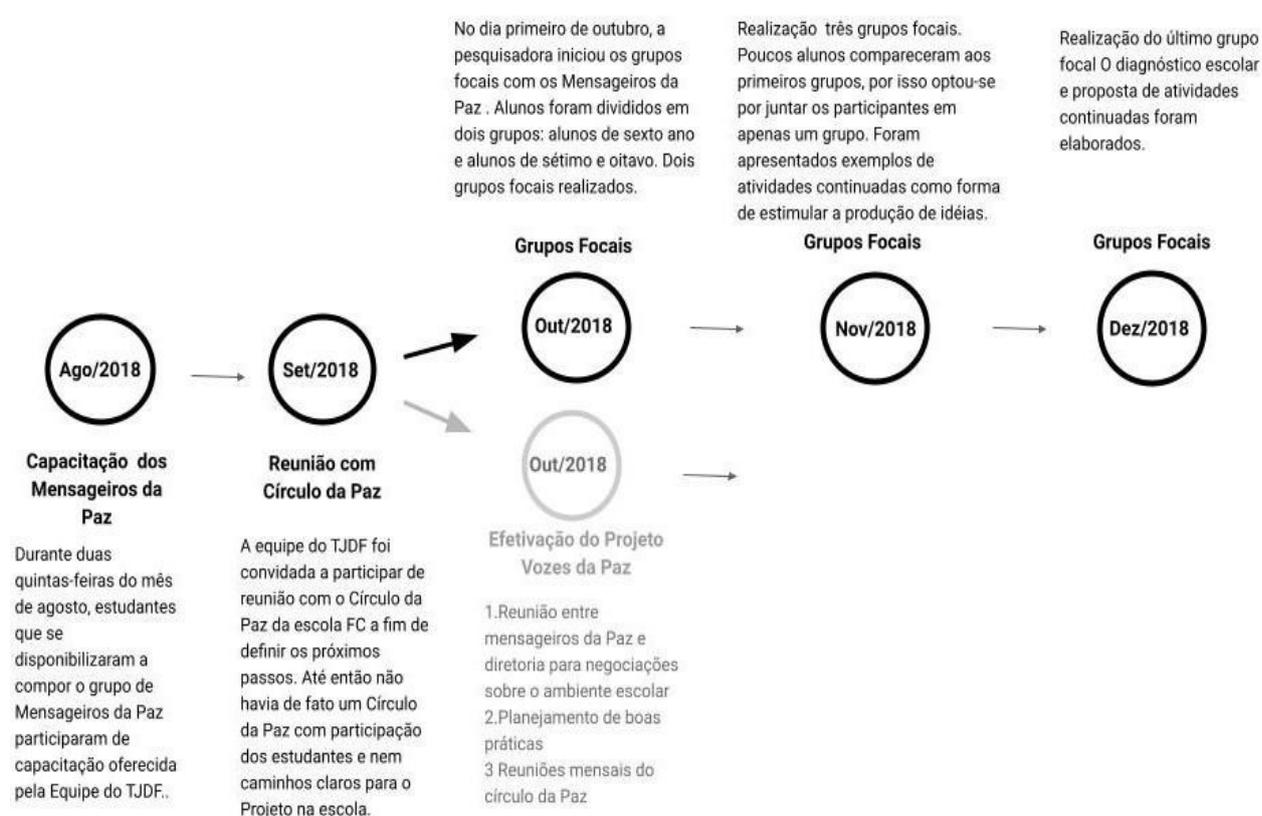
Desse modo, a pesquisadora optou por utilizar recursos textuais e imagéticos que dessem concretude às experiências e estimulassem a elaboração de outras atividades. Ainda assim, o aspecto sancionatório ainda era sugerido como primeiro recurso. Por isso, durante os dois últimos grupos focais, junto à síntese dos assuntos pautados pelos estudantes nas reuniões, a pesquisadora apresentou e discutiu com os estudantes atividades desenvolvidas em outras escolas como forma de estimular o debate e a elaboração de ações coletivas sobre o que seria possível realizar na escola.

Após os grupos focais e com a informação de que alguns alunos não permaneceriam na escola no ano seguinte, foi acordado que haveria novos encontros no primeiro semestre de 2019

para colocar em prática o que havia sido estabelecido como atividade para o ano seguinte. Os momentos da pesquisa no segundo semestre de 2018 estão resumidos na Figura 3, na qual os círculos indicam o mês e o ano do evento, e as setas indicam a continuidade das ações ao longo do tempo, com bifurcações entre o que estava planejado anteriormente (em cinza claro) e o caminho efetivamente percorrido após a nova configuração da pesquisa (em preto).

Figura 3

Trajetória do Projeto Vozes da Paz na Escola FC durante o segundo semestre de 2018



Terceira Etapa

Conforme o que foi construído e planejado nos grupos focais com os Mensageiros da Paz em 2018, em fevereiro de 2019, seriam realizadas boas práticas que possibilitassem o desenvolvimento da cultura de paz na escola. Com isso, seria possível efetuar a observação e a análise dos processos de desenvolvimento dos participantes do grupo durante o período de execução das atividades e a realização da pesquisa, de maneira geral.

Haviam sido planejadas as seguintes atividades para 2019: o desenvolvimento de um *jornalzinho mural* que trabalhasse diversas temáticas por meio de entrevistas e pesquisas a serem realizadas ao longo do ano; a efetivação, pelos Mensageiros da Paz, de *mediação de conflitos entre estudantes* a partir de capacitação específica que poderia ser disponibilizada pela equipe do TJDF; a realização de *círculos escolares* pelos professores nas salas de aula.

Nesse momento, foram definidos novos procedimentos para permitir à pesquisadora construir informações relevantes ao seu trabalho de pesquisa: (1) encontros semanais com os alunos Mensageiros da Paz a fim de acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas; (2) registro de informações em diários individuais pelos Mensageiros da Paz para que relatassem situações e rotinas escolares que pudessem ser alvo de intervenção deles para a construção da cultura de paz; (3) observação dos círculos escolares a serem realizados pelas professoras.

Contudo, novos entraves surgiram e a primeira reunião para planejamento de estratégias de efetivação do plano ocorreu apenas no início de abril de 2019 com a presença da professora FC, representante do projeto na escola. Na reunião, a pesquisadora buscou retomar os planejamentos anteriores, mas a professora FC sugeriu realizar atividades pontuais que possibilitassem a discussão de temas importantes no ambiente escolar.

Assim, vários fatores contribuíram para a não realização das atividades planejadas no ano anterior: o novo foco dado pela professora FC às atividades pontuais; a insegurança e a preocupação constantes, por parte das professoras, com a emergência de conflitos quando da realização dos círculos escolares; a informação dada pela equipe do TJDF de que não havia previsão para a realização da capacitação de alunos para a mediação de conflitos. Além disso, foram inúmeras as dificuldades de comunicação com os demais representantes adultos do espaço escolar para organizar a efetivação do *jornalzinho mural*.

Desse modo, os encontros semanais com a pesquisadora se tornaram momentos de construção cooperativa de atividades pontuais que trabalhavam temas suscitados pelos alunos

e relacionados a possíveis mudanças culturais. No início, a previsão era de que houvesse uma atividade específica por mês na escola. Os encontros e atividades estão descritos a seguir.

Encontros semanais com os Mensageiros da Paz (MP)

Foram realizados 12 encontros com os MP às quintas-feiras à tarde no primeiro semestre de 2019 e um encontro no segundo semestre de 2019. Inicialmente, participaram dos encontros 12 alunos, mas a frequência variou em razão do choque com atividades de contraturno escolar ou em razão da dificuldade com transporte para retornar à escola após o período de almoço.

Como descrito anteriormente, os encontros visavam construir, em conjunto, práticas ou atividades que pudessem ser promotoras da cultura de paz na escola, ao mesmo tempo que eram trabalhadas as interações sociais e os valores do próprio grupo dos Mensageiros da Paz (MP). Os encontros foram gravados em áudio, já que a utilização de vídeo, na primeira etapa, pareceu inibir a participação dos estudantes que, com frequência, buscavam se esquivar da câmera. Desse modo, optou-se pela utilização apenas do áudio e do diário de campo como formas de registro das informações.

As reuniões semanais eram realizadas na escola e articuladas por meio de um grupo criado no aplicativo WhatsApp. Em cada reunião, eram decididas as atividades que seriam desenvolvidas em sequência, sendo listadas as tarefas necessárias à construção dessas novas atividades. A seguir, estão descritas as atividades desenvolvidas em cada encontro do grupo.

Quadro 4

Descrição dos encontros com os alunos Mensageiros da Paz

1º Encontro	Data: 04/04/2019	Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Bianca, Carlos, Denise, Fátima, Fabiano, Leandro, Pedro Paulo, professora FC e pesquisadora.	

<i>Objetivo</i>	Planejar o semestre e o formato de atuação dos Mensageiros da Paz para o desenvolvimento da cultura de paz na escola com base no que foi construído nos grupos focais da segunda etapa da pesquisa.
<i>Descrição</i>	A primeira reunião do ano foi realizada com a participação da professora FC, articuladora do projeto na escola. Os estudantes, a professora e a pesquisadora sentaram-se em círculo para definir as funções dos Mensageiros da Paz. A professora FC sugeriu que ocorressem atividades mensais para trabalhar temas na escola, o que diferia das propostas construídas durante os grupos focais com a pesquisadora no ano anterior. Sugeriu, ainda, que os estudantes definissem uma logomarca representativa do grupo. A partir disso, os estudantes fizeram propostas de temas a serem trabalhados na escola e definiram a primeira atividade mensal com o tema proposto pela professora FC: o Dia do Abraço.
<i>Encaminhamentos</i>	Requisição de capacitação à equipe do TJDF (mediação de conflitos) para que os alunos se tornassem mediadores; tentativas de articulação com outros projetos sociais (jornalzinho); busca de imagens que gostariam que representassem o grupo.
<i>Observação</i>	Estudantes falavam com frequência e ao mesmo tempo. Entravam em conflitos e demonstravam dificuldade em organizar ideias. A professora FC demonstrou grande incômodo com a dispersão e as falas sincrônicas, aumentando o tom de voz como forma de manter o silêncio.

2º Encontro	Data: 11/04/2019	Duração: 1h30min
<i>Participantes</i>	Denise, Pedro Paulo, Fabiano, Luan, Fátima, Leandro, Bianca, pesquisadora.	
<i>Objetivo</i>	Discutir as respostas aos encaminhamentos do encontro anterior e organizar a atividade do Dia do Abraço.	
<i>Descrição</i>	A reunião ocorreu com a utilização do bastão de fala, que acabou por silenciar completamente os estudantes em vez de organizar suas falas. A pesquisadora falou sobre a impossibilidade de a equipe do TJDF realizar a capacitação sobre mediação de conflitos naquele momento e problematizou a possibilidade de construir um jornalzinho escolar por conta da dificuldade em estabelecer um novo dia dos estudantes no contraturno escolar. Denise e Fátima trouxeram a imagem de uma águia, e houve discussão sobre os possíveis significados dados a essa ave que convergiam, ou não, com a representação do grupo de MP. Por fim, os alunos se comprometeram a comparecer à escola no dia anterior à atividade do Dia do Abraço para produzir cartazes com os dizeres:	

	“Aceita um abraço?” e criar um mural com uma poesia escolhida pelo grupo.
<i>Encaminhamentos</i>	Realização de reunião dos alunos no dia anterior à execução da atividade planejada para confecção dos cartazes e do painel, mesmo sem a presença de professores ou da pesquisadora. Pesquisadora distribuiu caderno para produção de diários individuais em que estudantes anotariam questões sobre o dia a dia da escola que poderiam ser trabalhadas por meio de ações dos mensageiros.

3º Encontro	Data: 25/04/2019 Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Fátima, Denise, Gustavo, Pedro Paulo, Maria, Gerson, Vinicius, Carolina e pesquisadora
<i>Objetivo</i>	Avaliar a execução da atividade Dia do Abraço e planejamento de novas atividades.
<i>Descrição</i>	<p>O Dia do Abraço foi realizado durante os intervalos escolares dos períodos da manhã e da tarde. Na entrada da escola, havia um mural com a poesia escolhida, introduzindo o tema do acolhimento e do abraço:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Gosto de comparar a poesia a um abraço, que consegue fazer um carinho na alma sem nem saber qual a dor que você está sentindo. A poesia se adapta a sua dor. É um abraço cego e desprezioso, como quem diz: ‘Venha, tá doendo? Pois deixe eu dar um arrocho que vai lhe fazer bem.’” (Bráulio Bessa)</p> <p>Os alunos relataram melhor receptividade no período da manhã (turno ao qual pertencem). Relataram, ainda, frustração por terem pouca participação na elaboração e confecção do mural do Dia do Abraço, que foi, em grande parte, elaborado previamente pela professora articuladora e executado segundo as expectativas do coordenador da escola, que a substituiu no momento da construção do mural. Os alunos votaram na temática “Respeito ao patrimônio público” como próxima atividade a ser desenvolvida.</p>
<i>Encaminhamentos</i>	Os estudantes deveriam pesquisar sobre “Respeito ao patrimônio público” para levar ideias para a nova atividade a ser desenvolvida. Designamos dois estudantes para perguntar ao diretor sobre o período de realização da gincana escolar e a possibilidade de realizar tarefas voltadas ao tema escolhido.

4º Encontro	Data: 02/05/19 Duração: 2 horas
--------------------	------------------------------------

<i>Participantes</i>	Sara, Bianca, Denise, Leandro, Pedro Paulo, Luís, Fabíola, Meire, pesquisadora.
<i>Descrição</i>	Até então, o tema “Respeito ao patrimônio público” estava planejado para guiar a próxima intervenção. Ocorreria por meio de atividades desenvolvidas durante a gincana da escola e de reunião com os representantes de turma. Contudo, a gincana foi cancelada e postergada para o semestre seguinte. A professora FC avisou à pesquisadora que recebeu sugestões de alunas da escola para que trabalhassem as “Violências contra meninas”, visto que elas vinham sofrendo assédio de alunos da escola durante o período das aulas. Optou-se, então, por trabalhar a violência contra a mulher no mês de maio. Uma das alunas sugeriu a realização de uma pesquisa para saber quais são os tipos de violência vivenciados pelas alunas da escola, o que foi aprovado pelos demais.
<i>Encaminhamentos</i>	Bianca e Sofia ficaram responsáveis por tentar elaborar um formulário e enviar à pesquisadora. A pesquisadora se responsabilizou por entrar em contato com a professora FC e ver possíveis datas para a efetivação da pesquisa.

5º Encontro	Data: 09/05/2019	Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Maria, Fabíola, Meire, Luís, Pedro Paulo, Denise, Fátima, Bianca professora FC e pesquisadora.	
<i>Objetivo</i>	Treinar as falas e aplicar os questionários nas salas de aula do período da tarde.	
<i>Descrição</i>	Como as estudantes que se responsabilizaram por elaborar o formulário não o fizeram por não saber como dar início, a pesquisadora iniciou o processo e o enviou para Bianca para que ela opinasse, como forma de reiterar a importância da participação e o valor da opinião dela. Por fim, a pesquisadora passou o arquivo para a professora FC, que o imprimiu, organizou o número de salas e convocou alguns MP no período da manhã para que passassem nas salas entregando os formulários. Durante o período da tarde, o grupo de MP participou novamente da atividade e ressaltou a necessidade de treinar o que falar antes de entrar nas salas, como forma de diminuir a tensão e a ansiedade. A professora FC pontuou o que deveria ser abordado e como. Depois disso, os estudantes foram à frente da sala para ensaiar. Em seguida, foram divididas as salas em que cada grupo de MP entraria para aplicar o questionário.	
<i>Encaminhamentos</i>	Nesse encontro, não houve encaminhamentos.	

6º Encontro	Data: 16/05/2019	Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Carlos, Leandro, Denise, Maria, Fátima e Pesquisadora	

<i>Objetivo</i>	Construir intervenções com base nos resultados parciais da pesquisa
<i>Descrição</i>	A pesquisadora apresentou os resultados parciais da pesquisa produzida. Aprofundaram sobre o assunto falando sobre os tipos de violência, e alguns dos MP relataram casos de violência contra mulheres e meninas vivenciados ou observados dentro da escola. Levantaram possíveis atividades a serem realizadas como forma de apresentar à comunidade escolar os resultados e criar intervenções: roda de conversa e teatro.
<i>Encaminhamentos</i>	Pesquisadora reforçou a necessidade de utilização do uso do diário individual como forma de suscitar ideias. No próximo encontro, seriam definidas as estratégias de intervenção.

7º Encontro	Data: 23/05/2019	Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Rodrigo, Denise, Maria, Carlos, Pedro Paulo, Sara, Leandro, pesquisadora e novos alunos (Jackson, Miguel, Denis)	
<i>Objetivo</i>	Detalhamento sobre a roda de conversa e o teatro com participação de novos alunos.	
<i>Descrição</i>	Buscou-se elaborar, com maior detalhamento, as atividades que não foram aprofundadas por dificuldades na comunicação. Como era comum, os conflitos e a disputa por momentos de fala dificultavam a execução do planejamento. Além disso, para algumas atividades sugeridas, havia a impossibilidade de estabelecer quando e por quanto tempo essas atividades poderiam ocorrer sem a presença de um profissional diretamente ligado à escola. Depois de uma hora na tentativa de desenvolver o planejamento, três estudantes entraram na sala a convite de uma das alunas e foram recebidos. A presença deles no espaço possibilitou o aprofundamento sobre situações de violência contra a mulher, mas desagradou alguns dos outros meninos que estavam no grupo, sem que houvesse explicações claras sobre o incômodo provocado.	
<i>Encaminhamento</i>	Após a tentativa de elaborar coletivamente um roteiro para o teatro (o que contou com a adesão somente de Denise), a pesquisadora se responsabilizou por tentar agrupar as histórias contadas por eles e os resultados da pesquisa, elaborando uma história que pudesse ser encenada.	

8º Encontro	Data: 30/05	Duração: 1h30 min
<i>Participantes</i>	Leandro, Carlos, Denise, Fátima, Fabíola, Miguel, Maria, Pedro Paulo, Fabiano, Meire, Luís, Luan e pesquisadora.	
<i>Objetivo</i>	Discussão do roteiro e dos personagens.	
<i>Descrição</i>	Os alunos receberam o roteiro do teatro elaborado pela pesquisadora via Whatsapp. Entretanto, como não têm acesso facilitado a	

	computadores e celulares, tiveram dificuldades em lê-lo. Ainda assim, via grupo de Whatsapp, alguns estudantes acusaram recebimento e leitura. Já no grupo presencial, a pesquisadora entregou as poucas cópias que conseguiu fazer para que fosse possível ler o roteiro conjuntamente e avaliar a história construída. A pesquisadora tentou, em meio a conflitos, conversas e interrupções, discutir e distribuir os personagens, construir a proposição de um título e, talvez, de mudanças na estrutura do texto.
<i>Encaminhamentos</i>	Planejaram-se formas de acessar o material e imprimi-lo para que todos tivessem acesso e participassem do ensaio no encontro seguinte.

9º Encontro	Data: 04/06 Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Leandro, Carlos, Denise, Fátima, Fabíola, Miguel, Maria, Pedro Paulo, Fabiano, Meire, Luís, e pesquisadora.
<i>Objetivo</i>	Realização de ensaio da peça de teatro para ver questões como o tempo, os materiais necessários, a marcação de cada personagem e o espaço a ser utilizado.
<i>Descrição</i>	Os estudantes que não estavam em cena no momento passavam a conversar, tirar fotos, sair da sala e aguardavam serem chamados pela pesquisadora. Por fim, Carlos pediu para que aquele momento terminasse já que não estava atendendo ao seu propósito. A pesquisadora pediu para que todos se juntassem. Miguel foi chamado por colegas para sair da sala e a pesquisadora pontuou que haveria uma conversa e que, caso ele soubesse, perderia, mas a escolha naquele momento era dele. Miguel optou por ficar, todos se juntaram e a pesquisadora pontuou a responsabilidade de cada um no que seria executado, explicando que o seu papel não era organizar e controlar tudo, já que aquela era uma atividade de construção coletiva, mas sim de promover e facilitar o desempenho deles, alunos.
<i>Encaminhamentos</i>	A pesquisadora pediu para que todos pensassem se essa estava sendo, de fato, a melhor forma de trabalhar em grupo a questão da construção da paz na escola e que todos pensassem, afinal, sobre sua verdadeira disponibilidade para cooperar e seu interesse no grupo.

10º Encontro	Data: 06/06 Duração: 2 horas
<i>Participação</i>	Meire, Denise, Luís, Fabíola, Luan, Maria, Adrienne e pesquisadora
<i>Objetivo</i>	Executar atividade reflexiva com o objetivo de problematizar a atuação individual no grupo durante os encontros.
<i>Descrição</i>	Avaliou-se a participação dos alunos no ensaio do teatro. Logo após, com a utilização de massinha de modelar, o grupo jogou “Escravos de Jó”, buscando pontuar e refletir sobre os entraves individuais que não estavam permitindo ao grupo alcançar o objetivo pretendido.

<i>Encaminhamentos</i>	Não houve encaminhamento.
------------------------	---------------------------

11º Encontro	Data: 13/06 Duração: 1 horas
<i>Participantes</i>	Fabiano, Denise, Fátima, Maria, Leandro, Fabíola.
<i>Objetivo</i>	Reunião com a equipe do TJDF para avaliar o desenvolvimento do Projeto Vozes da Paz na escola e possíveis sugestões. A essa altura, a equipe do Tribunal estava realizando capacitações com os professores que, separadamente, estavam construindo formas de intervenção na escola.
<i>Descrição</i>	Os estudantes demonstraram muita timidez e se calaram diante da equipe do TJDF. A professora FC, então, falou sobre o andamento do projeto com os professores, pontuou algumas atividades desenvolvidas com eles e deu espaço para a pesquisadora e os estudantes falarem sobre as atividades desenvolvidas com os MP. Os representantes do TJDF afirmaram a necessidade de aproximar os professores do grupo de alunos, já que as atividades previstas estavam se sobrepondo umas às outras.
<i>Encaminhamentos</i>	Não houve encaminhamento.

12º Encontro	Data: 27/06 Duração: 2 horas
<i>Participantes</i>	Denise, Pedro Paulo, Leandro, Maria, Bianca, Sara, Luís, Fabíola, e pesquisadora.
<i>Objetivos</i>	Atividade reflexiva sobre os processos do grupo e a responsabilidade individual. Fechamento do semestre e comemoração do aniversário de dois dos Mensageiros.
<i>Descrição</i>	Iniciamos o encontro contando uma história criada coletivamente. A pesquisadora deu início a uma história que falava sobre um grupo de alunos que buscava trazer a paz para a sua escola; cada aluno, então, continuava a história segundo sua posição na roda de conversa. Em seguida, houve a comemoração do fim do semestre e o aniversário de dois participantes do grupo com alimentos e bebidas levados pela pesquisadora e pelos MP. A sugestão de comemoração foi dada por Denise, Mensageira da Paz. Por fim, realizou-se uma dinâmica com balões, seguida de discussão e reflexões sobre a participação deles durante a brincadeira.
<i>Encaminhamentos</i>	A pesquisadora falou sobre a necessidade de reconhecimento da própria responsabilidade no desenvolvimento do grupo e pediu para que cada aluno pensasse sobre o que precisava melhorar para que o grupo de Mensageiros pudesse funcionar no semestre seguinte.

13º Encontro	Data: 08/08/2019 Duração: 1h30min
---------------------	--

<i>Participantes</i>	Maria, Fátima, Fabíola, Denise e pesquisadora
<i>Objetivo</i>	Avaliar a continuidade dos encontros dos Mensageiros da Paz
<i>Descrição</i>	O grupo avaliou os encontros realizados no semestre anterior e a possibilidade ou não da continuidade. As participantes falaram sobre a organização letiva do novo semestre e da reunião da qual participaram com as professoras para planejar a execução de atividades conjuntas e círculos escolares. Comentaram, ainda, sobre a evasão de alguns colegas do grupo dos MP.
<i>Encaminhamentos</i>	Foram definidas datas para reorganização do grupo e sobre o convite de participação ser estendido a novos alunos.

Infelizmente, logo após o último encontro, a professora FC informou à pesquisadora que os encontros seriam, a partir daí, organizados pela nova coordenadora pedagógica e que ocorreriam junto à equipe do TJDF, o que inviabilizou a continuidade das ações. De fato, no segundo semestre de 2019, a equipe do TJDF iniciou círculos escolares com os alunos da escola, que demonstraram interesse em participar, com o objetivo de trabalhar temáticas trazidas por eles mesmos.

A professora FC, compreendendo que esses círculos escolares seriam realizados com os Mensageiros da Paz, incluiu novos estudantes que desejavam participar dos encontros, e comunicou à pesquisadora sobre o novo formato. A confusão causada pela professora FC a respeito das diferenças entre as reuniões propostas pela equipe do TJDF e a continuidade das ações dos Mensageiros da Paz apenas foi compreendida pela pesquisadora posteriormente, em conversa com um dos componentes da equipe do TJDF.

Como descrito, inicialmente, foi solicitado aos alunos que utilizassem diários nos quais relatassem aspectos de suas vivências escolares que pudessem se relacionar com o tema cultura de paz *versus* cultura de violência. Contudo, os alunos não fizeram as anotações solicitadas e esqueciam, com frequência, de levar o diário para os encontros, o que inviabilizou o uso deles como fontes de informação.

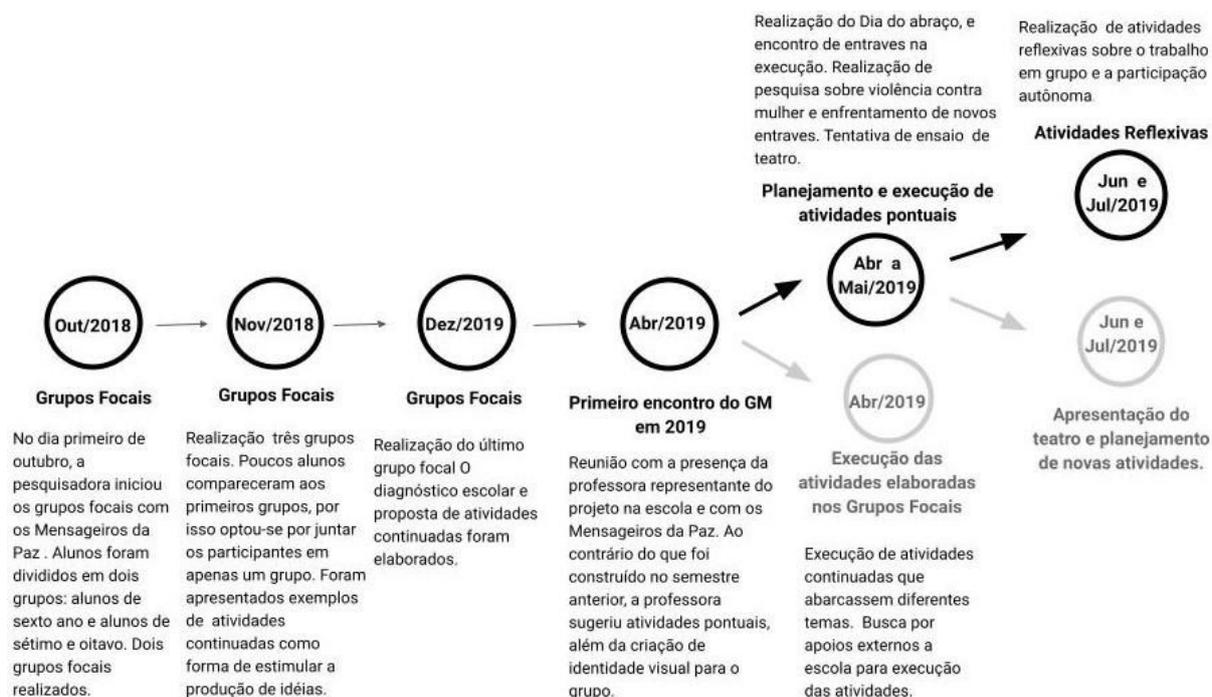
Outro procedimento planejado foi a observação dos círculos escolares realizados pelas professoras durante o horário regular de ensino. Foram poucos os círculos escolares executados na escola durante o período da pesquisa e, em um deles, a professora precisou lidar com a agressão física entre alunos, o que gerou apreensão em outras professoras. Dessa forma, a observação dessas ações lamentavelmente não foi executada.

O processo de desenvolvimento da presente pesquisa foi, portanto, construído a partir das possibilidades e da dinâmica da própria escola e dos participantes do projeto. Com isso, propostas anteriormente planejadas para serem desenvolvidas tanto na escola como, especialmente, com os alunos do grupo MP foram continuamente repensadas. As mudanças foram implementadas com base nos novos elementos do campo empírico, os quais surgiram ao longo da realização da pesquisa, em especial, diante dos processos do grupo.

A terceira etapa está sintetizada na Figura 4, na qual os círculos indicam o mês e o ano do evento, e as setas indicam a continuidade das ações ao longo do tempo, com bifurcações que levariam às expectativas iniciais quanto ao percurso da pesquisa, mas que foram reavaliadas e não realizadas (em cinza claro), e aquelas que deram continuidade à pesquisa (em preto).

Figura 4

Trajectoria do Projeto Vozes da Paz na Escola FC durante o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019.



Considerações Éticas

As atividades de pesquisa ocorreram com a autorização e o apoio integral da direção da escola em questão, além da aprovação no Comitê de Ética em pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, parecer número 3.891.537.

A direção da instituição, por sua vez, concordou com a inserção da pesquisadora na escola, autorizando o trabalho com os estudantes Mensageiros da Paz, visto que este trabalho foi considerado parte integrante da realização do Projeto Vozes da Paz na escola (Termo de Aceite no apêndice).

Medidas éticas de cuidado foram sempre adotadas nas reuniões com os alunos, com os docentes e com a equipe de gestão. Por exemplo, sempre era esclarecido que não existem ideias ou opiniões certas ou erradas e que a participação era absolutamente voluntária, podendo a pessoa interrompê-la a qualquer tempo sem qualquer prejuízo. Além disso, a pesquisadora se colocou à disposição para conversas individuais, caso fosse necessário, como medida de

acolhimento a demandas que pudessem surgir das interações provocadas pelo processo de pesquisa.

CAPÍTULO VI

Resultados

Como detalhado na metodologia, o desenvolvimento da pesquisa passou por significativas mudanças ao longo do tempo. Desde o início da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, respeitou-se a dinâmica dos acontecimentos dentro da unidade escolar com o olhar atento às necessidades, dificuldades e potencialidades de novos caminhos.

Contudo, o trabalho com o grupo de Mensageiros da Paz, ainda que apoiado pelos profissionais da escola em um primeiro momento, encontrou muitas dificuldades de diálogo com os demais setores da escola e com a professora FC, representante da unidade no projeto, o que indicou a existência de muito pouco espaço de participação para os estudantes no contexto escolar.

O processo de organização e constituição do grupo de Mensageiros da Paz pode ser descrito em três momentos: *(a)* construção do diagnóstico escolar junto aos alunos, buscando avaliar a dinâmica das relações escolares e a resolução de conflitos, *(b)* tentativa de elaboração de práticas promotoras da cultura de paz e, por fim, *(c)* ênfase em atividades dialógicas promotoras de processos de reflexão e participação autônoma dos alunos.

O momento *a* ocorreu durante as sessões de grupo focal com os Mensageiros da Paz realizadas no segundo semestre de 2018 (segunda etapa); os momentos *c* e *b*, durante os encontros do grupo de MP ocorridos no primeiro semestre de 2019 (terceira etapa).

O enfoque da análise das informações produzidas foram os aspectos sistêmicos e afetivo-semióticos presentes em discursos, narrativas e interações produzidos pelos alunos participantes do Projeto Vozes da Paz, sempre considerando os aspectos da realidade material e simbólica deles estudantes.

Nesse percurso, além de compreender as relações estabelecidas entre os adolescentes participantes da pesquisa e as configurações de seus contextos de vivência, foi preciso dar enfoque, também, às relações estabelecidas entre a pesquisadora e os participantes.

Compreender os processos humanos como relacionais é perceber os encontros entre sujeitos como encontros entre histórias, posicionamentos, valores e significados. Assim, o grupo composto pela pesquisadora e os MP não deu início a regras e valores coletivos e individuais a partir do primeiro encontro. Normas implícitas, explícitas e limites foram sendo construídos ao longo dos encontros, porque o grupo trazia consigo as histórias e experiências prévias de cada participante.

Os resultados foram elaborados e organizados em dois eixos de análise. O primeiro denomina-se (1) *Processos de Significação e Interações Sociais Constituintes da Cultura Escolar*, construído com base na primeira etapa da pesquisa. Nesse eixo, buscou-se elucidar as construções simbólicas contidas nas narrativas e nas ações dos estudantes, caracterizando o contexto afetivo-semiótico que organizava as relações escolares. Os resultados demonstram a dinâmica cultural do espaço escolar estudado que, muito marcada por expectativas de controle e punição, canalizava os processos de construção das noções de Eu, Nós e Outros a partir das relações que os sujeitos estabeleciam no ambiente escolar, na intersecção com a família e a comunidade.

O segundo eixo corresponde a (2) *Atuação da Pesquisadora nos Processos de Mediação dos Grupos*, construído a partir das informações produzidas nas três etapas da pesquisa. Nesse eixo, foram evidenciadas dificuldades e potencialidades encontradas no direcionamento das ações de construção coletiva, vindo à tona a complexidade dos processos de coconstrução da mudança cultural que pressupõem a participação de sujeitos autônomos. Vale ressaltar que os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

1. Processos de Significação e Interações Sociais Constituintes da Cultura Escolar

Com o objetivo de apresentar os resultados construídos neste eixo de análise, optou-se por evidenciar a dinâmica cultural por meio da caracterização dos processos observados em cinco tópicos que apresentam e analisam as construções de significado do grupo: (1.1) Comunidade, escola e percepções de si; (1.2) Caracterização das interações/relações entre os estudantes; (1.3) Caracterização das interações/relações entre alunos e professores; (1.4) Métodos de resolução de conflitos utilizados nas relações escolares; (1.5) Controle, autonomia e mudança: “eu não sei”.

1.1 Comunidade, escola e percepções de si

O primeiro encontro com os estudantes teve por objetivo explorar o contexto cultural, material e afetivo-semiótico vivenciado por eles. Assim, a temática abordada foram as vivências comunitárias e escolares. Observou-se que a vivência comunitária é ambivalente no que se refere aos conceitos de violência e paz. Mesmo sabendo da existência de interações sociais violentas, a comunidade é experimentada, também, como um espaço de tranquilidade e acolhimento. A seguir, alguns trechos indicativos:

Grupo Focal 1

10. *Leandro: É que nem morar nos outros lugar, só que o nome é Ceilândia.*

11. *Myrna: É como se fosse perigoso, porque né...*

[...]

14. *Fabiano: Pra mim é tranquilo...*

[...]

19. *Leandro: Porque aqui professora, eu conheço... eles nunca roubam na parada deles, agora se alguém vir roubar aqui, aí eles dá um jeito...*

Grupo Focal 2

20. *Carlos: Agora tá mais calmo, mas antigamente, era tiro, violência.*

21. *Carolina: Na verdade... qual foi o dia que deram... teve um tiroteio.*

22. *Denise: Foi ontem.*

23. *Pesquisadora: [...]E como é que vocês souberam que era tiro?*

24. *Denise: E aí a gente foi ver o carro, e todo mundo saiu, quando a gente foi ver, o carro tava todo baleado.*

[...]

38. Denise: *Mas assim, é legal. Eu mesma, eu não consigo morar em outro lugar que não a Ceilândia. Eu não consigo.*

39. Carolina: *Pra mim é normal.*

40. Denise: *Se alguém me falar assim, “a gente vai morar nesse tal lugar”, eu não conseguiria sair.*

41. Carlos: *Eu nem sei como é morar em outro lugar, porque eu só morei aqui na Ceilândia.*

[...]

105. Denise: *... também tem não só essas violências assim, mas tipo bullying, essas coisas, se a pessoa tá lá do outro lado, por exemplo, tá andando na rua lá do outro lado, vai lá e xinga a outra. Aí faz um negócio com a outra.*

Os alunos se referem à sensação de tranquilidade, ao mesmo tempo que apontam para eventos violentos que ocorrem no dia a dia da região onde vivem. Ressaltam os desafios, mas trazem, também, a sensação de pertencimento e conhecimento das dinâmicas de relação e organização do território. Ressaltam que a comunidade foi muito caracterizada pela violência, mas acreditam que essa característica tem mudado.

Essas ambivalências presentes nas interações existentes no espaço da comunidade (espaço de violência/espaço de pertencimento e diferenciação/identificação com signos presentes em contextos de violência) fazem parte, também, das construções subjetivas desses alunos, que utilizam os signos do contexto de vivência na construção das noções de si e dos outros.

Grupo Focal 1

168. Leandro: *Aqui nessa distribuidora que ela falou, um carinho que ficava lá ele foi preso com meia tonelada de droga...Aí foi preso.*

169. Pesquisadora: *E como vocês ficam sabendo dessas coisas?*

170. Cauã: *Televisão, contatinho...*

171. Pedro Paulo: *Eu sei quem é, ele mora na rua debaixo da minha... Tia, chegou um monte de polícia pra prender o tal de J. J. lá que fica ali...*

[...]

181. Cauã: *O caguete e x9 é as velha que fala tudo o que acontece...*

182. Pesquisadora: *E isso tá certo ou tá errado? Falar o que tá acontecendo?*

183. Pedro Paulo: *Errado.*

184. Pesquisadora: *E por que tá errado?*

185. Cauã: *Depende...*

186. Gabriela: *Porque elas gostam de falar da vida alheia.*

187. Pesquisadora: *Ah, aí inventa também...*

188. Gabriela: *É, aí fala coisa até que não existe...*

189. Leandro: *Fala assim “ei se tu vier aqui, policial, eu te falo quem tá causando aqui, e quando você prender as drogas vc me dá uma...”*.

[...]

200. Pesquisadora: *Vocês sabem que essa regra do cagete está no tráfico de drogas?*

201. Luan: *É esparrou, parceiro.*

202. Cauã: *Esparrou, morreu.*

203. Fabiano: *Eu não sei o que é cagete, pra mim é fofoqueiro, eu falo assim...*

204. Pedro Paulo: *Mas faz parte, faz parte mesmo... por exemplo, dois cara é traficante, aí um vai lá e cagueta o outro...*

205. Pesquisadora: *E aí, faz o quê?*

206. Pedro Paulo: *chama ele de cagete...*

207. Pesquisadora: *só chama de cagete?*

208. Cauã: *(gritando ao fundo) X9, 157...*

209. Pedro Paulo: *ele vira cagete, aí ele morre, ele morre...*

210. Leandro: *Dá um tiro com a sete, espera sofrer um pouquinho, depois mata...*

211. Pesquisadora: *Pera aí...O que é 157?*

212. Cauã: *É tipo roubar, essas coisas assim...*

213. Fabiano: *157 pra mim é uns números.*

[...]

282. Cauã: *Na minha rua, teve um cara que já levou oito ou dez tiros e não morreu, tá até hoje lá... Sabe por que ele levou tiro? Porque ele vende droga, implica com o povo, vai pros frevo...*

Nos turnos 168 a 282 apresentados no trecho acima, os alunos demonstram conhecimento e aproximação com aspectos culturais dos grupos envolvidos em atuações ilegais, mostrando que os signos não se restringem a um espaço único, mas vão se constituindo ou se reproduzindo na cadeia das relações sociais. Um dos alunos, Fabiano, mesmo compreendendo o significado das palavras, ressalta a não compreensão desses signos, que são marcadores desses espaços culturais da criminalidade, como forma de se posicionar com relação a esses grupos.

Nos turnos 181, 201, 202, 208 e 210 é possível perceber que alguns alunos recorrem a aspectos culturais do tráfico de drogas para demonstrar empoderamento e proteção. Entretanto, por vezes, reproduzem mitos que demonizam ou patologizam o comportamento daqueles pertencentes a esse grupo. No trecho a seguir, são apresentadas falas de um mesmo estudante retiradas de um mesmo encontro do grupo focal:

Grupo Focal 1

19. Leandro.: *Porque aqui, professora, eu conheço... Eles nunca roubam na parada deles; agora, se alguém vir roubar aqui, aí eles dá um jeito...*

[...]

210. Leandro: *Dá um tiro com a sete, espera sofrer um pouquinho, depois mata...*

[...]

225. *Leandro: Teve uma vez que roubaram meu tio, os malandro foram atrás...*

[...]

274. *Leandro: Eles foram libertados porque eram de menor...*

[...]

564. *Leandro: Ele te mostra a maconha e você vicia...*

Nos turnos 19, 210 e 225, Leandro demonstra clara aproximação com o contexto simbólico no qual estão imersos os grupos que praticam atividades ilícitas como o tráfico de drogas, no que tange a compreensão sobre formas de poder e práticas de proteção ao território ao qual pertencem.

No turno 19, ele fala sobre sua familiaridade com as regras de delimitação de práticas permitidas e dos territórios; no turno 225, comenta o apoio desses grupos ao resgate do carro do tio que foi roubado e, no turno 210, reproduz uma prática de extermínio de algum desafeto dentro do contexto das guerras por território.

Nos dois últimos turnos (274 e 564), Leandro reproduz uma perspectiva distanciada e moralista sobre o uso da maconha, depois entoa o discurso social de que menores de idade não são punidos como deveriam, o que não é verdade, visto que não há uma liberação de menores de 18 anos pelo simples fato de serem menores de idade. Nesses turnos, portanto, vê-se como o adolescente realiza aproximações e distanciamentos da cultura que permeia o contexto no qual está inserido.

A aproximação e o distanciamento dos estudantes com relação às organizações e à cultura do tráfico de drogas estão, também, presentes no discurso de um outro aluno, por meio da materialidade da divisão dos espaços sociais:

Grupo Focal 1

214. *Pesquisadora: E da onde saiu essa gíria?*

215. *Pedro Paulo: Tia, ele mora na favela, tia... Ele mora na favela da Chaparraus...*

216. *Cauã: Eu já morei na favela...*

217. *Pesquisadora: A Chaparraus é favela?*

218. *Fabiano: Ele fala que Chaparraus é de boa, é tranquilo; ele fala, mas, quando eu morava lá, só rolava bala.*

[...]

220. *Pedro Paulo: A nossa amiga lá da rua, ela era de boa com a gente, só que aí **ela virou maconheira** e foi morar lá no Sol Nascente, que tem o nome lá duma **favela** que é morro do não sei o que lá...*

221. *Luan: Não, tia, **mas a Ceilândia melhorou**, não tem bala e...*

222. *Fabiano: A Ceilândia pra mim sempre foi tranquila...*

As falas de Pedro Paulo reproduzem discursos sociais mais amplos que apontam para a presença do tráfico e do uso de drogas apenas nas favelas. Ao marcar o espaço social, a favela, marca-se, também, a distância desse contexto. Da mesma forma, ressaltar a melhora e a tranquilidade do lugar de moradia parece dizer, também, sobre como os alunos apresentam a si mesmos.

Ao longo dos grupos focais, os alunos descreveram diversos episódios de violências nos quais estavam presentes ou puderam ter acesso por meio de notícias e vídeos compartilhados pela internet.

Grupo Focal 1

30. *Pesquisadora: Bullying? Tem bullying na escola?*

31. *(Muitas pessoas falando ao mesmo tempo)*

32. *Fabiano: **Oxe, é o que mais tem.***

33. *Leandro.: **Essa escola deveria ser chamada de Bullying.***

34. *(Começam a dizer de xingamentos que utilizaram com os colegas)*

35. *Pesquisadora: Mas vocês são muito criativos.*

36. *Kamila: A **gente só é criativo pra maldade...***

37. *(Todos falando ao mesmo tempo)*

38. *Fátima: **Eu sou criativa nos estudos também...***

39. *Cauã: **Tia, a gente é criativo pra colar...***

40. *Pesquisadora: Vocês são criativos pra burlar as regras?*

41. *Myrna: Eu sou uma santa, eu nunca bati em ninguém...*

Grupo Focal 1

52. *Pesquisadora: Vocês têm colegas que estudam em outras escolas? Qual a diferença entre as outras escolas e essa aqui?*

53. *Cauã: Lá é mais...*

54. *Leandro: Mais igual que aqui...*

55. *Pedro Paulo: **Lá é mais zé droguinha, aqui tem 70% de ruim, lá é 100%.***

56. *Cauã: **Lá entrou tá roubado...***

57. *Kamila: A menina me falou que **lá é perigoso...***

58. *Leandro: **Onde foi mesmo que a menina matou a outra?***

59. *Fabiano: Tia, meu pai mora lá perto do CEF X, e lá **o menino deu um monte de punhalada de faca.***

60. *Luan: **O diretor do Y tem medo dos maconheiros.***

61. *Cauã: Lá no Z na Chaparral um moleque **matou o outro com caco de vidro...***

[...]

64. Pesquisadora: *Sério? E aqui na escola?*

65. Pedro Paulo: *Aqui só tem briga de menina...*

66. Gabriela: **De menino também...** *O O. sempre fica fazendo um monte de coisa na sala.*

Grupo Focal 2

74. Carolina: *Teve uma briga aqui na escola... desculpa, Denise. Teve uma briga aqui na escola, que foi por causa de um "Hahaha" no Facebook. Reagiram a uma publicação com "Hahaha", aí teve uma briga, e o menino foi pro hospital. Esse tipo de briga que tem aqui na escola.*

75. Pesquisadora: *Mas de porrada mesmo, assim?*

76. Carolina: *Sim.*

77. Denise: *Sim. **Ele deu convulsão.***

78. Carolina: *Ele deu convulsão, porque deram [um murro].*

79. Carlos: **Ele caiu e bateu a cabeça num banco de mesa.**

80. Carolina: *E tipo, não foi umas duas pessoas brigando. Tipo, elas começaram a brigar...*

81. Carlos: *Foi tipo uma **briga generalizada**, saiu muita gente.*

82. Carolina: *Aí o bonde de um veio bater no bonde de outro. Um monte de gente se pegando.*

[...]

86. Denise: *... Tipo, brigas. Aqui tem. Não tem... **Muitas escolas, assim, o povo fuma dentro da escola, bebe. E aqui não tem essas coisas, porque o Diretor é bem atento, entendeu? E a direção. Aí é bem atento, não deixa acontecer isso.***

87. Pesquisadora: *Ahã. Ele não deixa acontecer?*

88. Carolina: *Não.*

89. Denise: *E quando, assim, quando tem uma festa, alguma coisa assim, aí ele autoriza, mas não autoriza bebida, essas coisas, nem faca, nem copo de vidro, nada. É tudo descartável. **E aí, pra ele ter a certeza, ele vai lá naquela festa, vê como é que tá saindo tudo, pra poder ter a certeza, entendeu?***

Grupo Focal 1

158. Cauã: *Lembra daquele menino que esteve aqui? Teve o menino que teve aqui... **Os meninos tavam fumando maconha lá trás.***

159. Kamila: *Aí a Adriana pegou todo mundo...*

160. Pesquisadora: *E aqui dentro da escola tem?*

161. Gabriela: *Tem, eu sinto direto no intervalo...o cheiro...*

162. Pedro Paulo: *Aqui direto dá pra sentir o cheiro...*

163. Luan: **É que aqui os menino é folgado, aqui porque...**

164. Pedro Paulo: **Mas se falar eles mata...**

165. Luan: *Mentira, os meninos **não mata nada não...***

166. Leandro: **Só espanca...**

Grupo Focal 2

130. Denise: *É porque, é meio que assim, **a gente até conhece gente que estuda em outros colégios, e também porque tem a internet. A internet se espalha muito rápido, entendeu?***

131. Carolina: *Sim, passa na televisão. **Porque, quando tem briga, ao invés de a pessoa separar, eles já começam a filmar.***

132. Denise: **Filmar e botar pilha.**

133. *Carolina: **Aí acaba vazando na internet.***

134. *Denise: Entendeu? Como diz, “botar fogo”, não é?*

135. *Carlos: No CEF X, um tempo atrás, **um aluno esfaqueou o outro com um canivete.***

Assim como a comunidade, os alunos percebem e experimentam a escola de formas diferentes. Em algumas falas, como, por exemplo, o turno 33 do Grupo Focal 1 e o 131 do Grupo Focal 2, aparece a naturalização de alguns eventos de violência, entendidos como parte da vivência cotidiana; em outras, essas violências são ressaltadas. Concordam, porém, que, entre as escolas do bairro, a deles é a melhor de ensino fundamental, porque não tem tantas brigas ou inserção massiva do uso de álcool e outras drogas. Uma das alunas, Denise, resalta que isso se dá em decorrência da vigilância e do controle do diretor da escola. A vigilância e o controle são, portanto, associados por ela à prevenção de práticas de violência.

Crenças e processos de significação contidos no universo do tráfico de drogas estão, também, presentes no cotidiano dos estudantes e orientam posicionamentos e comportamentos deles dentro do espaço escolar. Alguns dos significados são aí transformados como forma de readequá-los à situação.

Grupo Focal 1

548. *Pesquisadora: E vocês acham que essa coisa de não poder ter cagete ajuda ou piora?*

549. *Myrna: Piora.*

550. *Pedro Paulo: Ajuda, mas não tem como tirar esse cagete...*

551. *Fabiano: Piora...*

552. *Pedro Paulo: Só se matar todo cagete...*

553. *Kamila: Piora, tem pessoas que se corta, que bate nos outros, fica xingando os outros, aí acontece um monte de coisa, e você pega e não vê nada... Aí a pessoa que viu, filmou, não quer falar, porque os outros podem ficar chamando ela de cagete, aí pode piorar a situação...*

554. *Cauã: Não, mas só que aí isso não é cagete... Essa é uma situação que você tem que contar que você não pode ficar segurando pra vocês, não é cagete, você tem que contar, é obrigação sua contar... Mas cagete é o seguinte, você tá lá e a pessoa te conta um segredo e fala “não conta pra ninguém”, e você esparrá pra todo mundo, isso é cagete, mas já o que ela fala é uma situação que você tem que contar...*

Pesquisadora: Mas se você tiver alguém fumando maconha, é importante contar ou não?

555. *Fabiano: Pra polícia, não...*

556. *Myrna: Não, professora, se a pessoa conta, depois ele vai atrás dela e mata...*

557. *Cauã: Mata não, mata nada não...*

558. *Pesquisadora: Isso não acontece não?*

559. *Fabiano: Isso acontece sim!*

O signo cagete é utilizado, então, nas relações entre estudantes como regulador. Os elementos simbólicos da ilegalidade/legalidade e da violência/não violência estão presentes, portanto, no mesmo universo cultural partilhado pelos membros daquela comunidade. Dessa maneira, participam da percepção de si e do desenvolvimento desses estudantes de forma tensionada e ambígua. Quando perguntados sobre a motivação dos jovens para participar do contexto do tráfico ou de outras atividades ilegais, uma das alunas responde:

Grupo Focal 2

218. *Denise: Muita das vezes **pode ser por revolta**, por exemplo, aí, por **influência de amigo também**. A pessoa pode falar assim, “ah, eu tô passando por isso, eu tô sem dinheiro e essas coisas, **então eu vou roubar rapidinho e não vai dar nada**”. **Aí começa roubando, aí depois começa traficando, aí depois vai aumentando isso daí. Depois vai pra cadeia. Aí vai aumentando. Aí a pessoa se interfere naquilo, tá naquela situação e ela nem percebe do ponto que ela começou até o ponto que ela tá, entendeu? Ela não percebe. Então tipo, pra ela tá, eu tô do mesmo jeito que eu tava antes, entendeu?***

Na avaliação da estudante, as pessoas acabam por orientar suas ações segundo o que elas compreendem ser necessário em determinado momento. E, a partir disso, criam laços relacionais que oferecem novas compreensões de mundo e que trazem um tom de normalidade para aquela atividade dentro do cotidiano.

Por fim, o contexto vivenciado e a forma de apresentar a si mesmo mudam em razão do novo contexto. A pessoa, entretanto, não percebe qualquer ruptura e continua compreendendo essa mudança como algo natural, que faz parte da continuidade da sua vida. Ou seja, o estranhamento inicial deixa de existir, e a experiência cotidiana orientada pela aproximação e identificação com os novos contextos passa a ser a nova realidade. O novo caminho percorrido não parece distante do que foi vivido, ainda que a nova trajetória tenha trazido muitas mudanças subjetivas e comportamentais com relação ao momento inicial.

Tais aspectos são, também, percebidos com relação às vivências escolares. As atitudes comuns na escola passam a ser naturalizadas, se tornando uma nova estratégia relacional, ainda

que marcadas por violências. As vivências e discursos empregados no ambiente escolar são internalizados e passam a fazer parte das expressões dos alunos como elementos de seu cotidiano. No trecho a seguir, percebemos como os discursos produzidos na escola reverberam nas compreensões de si desenvolvidas pelos estudantes:

Grupo Focal 1

402. Pesquisadora: *Se tivesse câmera aqui, ia adiantar alguma coisa?*

403. Cauã: *Ia.*

404. Leandro: *Não, nós ia quebrar, porque nós quebra tudo aqui...*

405. Myrna: *Nós uma vírgula, porque eu não quebro nada...*

(Muitas pessoas falando ao mesmo tempo)

406. Kamila: *Tia, ano passado arrancaram o ventilador do teto...*

Leandro pontua que, assim como os demais, ele quebra tudo, demonstrando identificação com frases costumeiramente ditas no ambiente escolar, “não adianta consertar, vocês quebram tudo”. Myrna, porém, percebe ser importante marcar sua discordância e afastamento desse tipo de ação, se diferenciando do nós. Para ele, é uma atitude normalizada, enquanto ela sente a necessidade de marcar o seu afastamento.

Esses são, portanto, movimentos realizados pelos estudantes de aproximação e afastamento de significados produzidos e reproduzidos dentro do contexto vivenciado e que vão permitindo ao sujeito a construção dos conceitos de “eu”, de “nós” e de “eles” (“os outros”).

1.2 Relação entre pares

Quando, no Grupo Focal 4, pesquisadora e participantes falavam sobre as relações entre meninos e meninas, uma das estudantes relatou que o professor sempre dizia que as brigas entre meninos e meninas na sala era uma “expressão de amor”. A pesquisadora problematizou, então, a compreensão de amor, e Carlos explicou: “*Não, é uma maneira de parar os dois, porque se falar que é amor, eles vão quietar!*”.

O trecho acima traz, em si, os três temas que mais chamaram a atenção dentro da análise das relações entre os estudantes, quais sejam: a relação não pode ser de amor, porque isso é vergonhoso ou indica fragilidade; o amor é demonstrado com violência; as relações entre meninos e meninas, em nossa cultura, são estruturadas com base na violência das relações de gênero.

1.2.1 Formas de socialização

A análise das transcrições deixou claro que as interações e relações entre pares eram sistematicamente permeadas por conflitos, competição e violências. Xingamentos, murros, empurrões, disputas dos momentos de fala indicavam um contexto socioafetivo de frequente tensão e competição, o qual gerava nos participantes um posicionamento de constante disposição para o ataque. Ou seja, as situações conflitivas e até mesmo violentas eram, em geral, formas naturalizadas de estabelecerem contato uns com os outros. Apesar de estabelecido como natural, esse formato de interação fomenta mal-estar dentro das salas de aula e da escola, como veremos mais adiante.

Grupo Focal 1

119. Kamila: Tem um menino da sala que bate em todo mundo na escola, ele acha que é o fodão da escola e quer bater em todo mundo...

120. Fabiano: Tipo o Cauã.

121. Gabriela: Ele é do tamanho do Luan mais ou menos, mas ele chega sempre nos meninos, pega os meninos e fica dando chute no saco deles, aí depois fica dando murro na cara, e os meninos caem no chão, um monte de coisa...

122. Pesquisadora: E por que isso acontece?

123. Gabriela: Ele quer se mostrar, ele quer falar que a sala é dele, que ele que manda ali... Mas ele não manda em mim não.

[...]

419. Pesquisadora: Tem outras formas de se relacionar que não seja pegando as coisas dos outros, jogando no lixo, jogando o bolo?

420. Kamila: Não, mas ele faz isso pra irritar...

421. Pesquisadora: Mas todo mundo faz um monte de coisa pra irritar... O Leandro faz coisa pra irritar, tem um monte de gente que faz coisa pra irritar...

422. Fabiano: Professora, só tem eu que escapa, só eu sou de boa...

423. Cauã: É porque, tipo assim, tia, tem aquela pessoa que quer se achar mais que os outros, quer se colocar acima de todo mundo...

[...]

447. Pedro Paulo: *Ô Tia... Eles dois que começaram a brigar pelos dois que nem estão ligando pra eles, pra ver quem era o melhor youtuber, era o RezendeEvil, e aquele era o tal de...*

448. Fabiano: *Um tal de Piriupai.*

449. Cauã: *PewDiePei! O melhor youtuber do mundo...*

450. Pedro Paulo: *E ele acha que não é, aí começaram a brigar...*

451. Cauã.: ***Quase que nós tava voando no soco ali...***

452. Pedro Paulo: *Aí ele disse que ganhava dinheiro com o canal que tem três inscritos...*

453. Fabiano: ***Não, três milhões... Você falou que eram milhões...***

454. Cauã: *Rapaz, trinta e poucos...*

[...]

500. Pedro Paulo: ***Esse aqui falou mal, ele já desce o cacete*** (apontando para Fabiano)

501. Kamila: ***Essa aqui já é na porrada*** (apontando pra Myrna)...

502. Fabiano: *É porque, assim, eu não gosto de apelido, né? Aí tem um menino que eu chego na escola, eu mal falo com ele pra ele não me xingar, aí eu mal olho pra cara dele, ele vem e me xinga...*

Grupo Focal 2

415. Carolina: *Tipo, ah, tipo, elas **falam com você, mas, às vezes, elas te ignoram. Fica fazendo piadinha com você.** Teve uma vez, em 2015, eu fui comprar um lanche aqui na escola, e não tem fila pra comprar lanche, né? Essa é tipo uma multidão, aí quem chegar primeiro no balcão, compra. Aí eu tava saindo, eu tava com um copo de suco na mão, ela botou o pé assim, pra mim cair. Tipo, esse tipo de coisa. Ela, quando eu mudei de sala, ela pagou cinco reais prum menino ficar me atentando. Aí o menino mesmo me falou, e aí depois ela falou, ela pagou cinco reais pro menino ficar me atentando.*

[...]

420. Pesquisadora: *Com os meninos acontece isso também, Carlos?*

421. Carlos: *Depende dos meninos. Que aí, **geralmente, é os bagunceiros que atenta com os nerds.***

Ao mesmo tempo que os trechos acima deixam claras as violências, o turno 447 do primeiro trecho também demonstra que a competitividade está na base das relações, como se não houvesse espaço para a coexistência pacífica de diferentes modos de ser e de perceber o mundo.

Além de ser o lugar social de aprendizagem do ensino formal, a escola é um espaço de ampliação das relações sociais. Nela, os estudantes passam a ter maior contato com seus pares e a experimentar as diferenças entre as culturas e os sistemas familiares dos sujeitos que a compõem.

No contexto escolar estudado, a relação entre pares fez surgir novos significados de poder, associados a valores que participam da comunidade escolar como um todo, e que são possivelmente diferentes daqueles vivenciados em casa. Sem uma estrutura hierárquica concreta, como a familiar, que diferencia, previamente, posições de adultos e crianças, as definições de poder dentro do grupo de estudantes são continuamente negociadas nas relações entre eles.

Os lugares ocupados pelos sujeitos dentro do espaço cultural formado pelos adolescentes são perpassados pelos valores que estruturam, também, os signos de poder e sucesso em contextos sociais mais amplos como, por exemplo, posse de objetos de valor, pertencimento ao modelo de beleza ideal, disposição para agir com violência, familiaridade e aproximação com grupos de poder na comunidade.

Existe, entretanto, uma estrutura hierárquica posta pela escola, na qual são os adultos que direcionam as atividades, organizam a estrutura e exercem o controle. Nessa posição, professores, gestores e demais profissionais passam a ser percebidos como proteção, como obstáculo ou como ameaça.

Nos trechos a seguir, nota-se que os adultos aparecem nas falas dos estudantes dessas três formas, sendo especialmente interpelados a resolver os conflitos entre os alunos, vistos, assim, como os principais responsáveis pelo controle dos comportamentos.

Grupo Focal 5

25. Pesquisadora: *Quem que fez você comer giz?*

26. Ivana: *Os meninos lá da sala...*

27. Kamila: *Ela tava fazendo assim ó, aí pegou o quadro e passou bem assim na cara dela, aí ela teve que comer...Aí a cara toda dela tava toda assim...*

28. Kamila: Ah, tia, a Ivana não tá sendo da paz esses dias não, viu... Ela levou suspensão...

29. Ivana: *Ah, ninguém mandou mexer comigo...*

30. Pesquisadora: *Quem que mexeu com você?*

31. Ivana: *Uma menina que eu odeio ela.*

32. Pesquisadora: *Por que você odeia ela?*

33. Kamila: *Por causa que a gente tava lá sentada, aí tava eu, a Myrna e a Ivana, A gente tava ali parada, bem ali na parede, a Maria Helena passou, aí a Ivana tava bem assim... Aí, pegou, bateu o braço bem aqui nela. **Aí pegou ela falou [para a direção]***

que a Ivana tinha dado um murro nela...

Mais à frente, as informações produzidas com relação às formas de resolução de conflito e sobre as formas de controle utilizadas por professores serão trabalhadas, analisando com maior profundidade a questão. Aqui, o objetivo está em apenas demonstrar que as relações entre estudantes eram sempre tensionadas e, em muitos momentos, se tornavam violentas, mas eram, por eles, percebidas como naturais, comuns às interações do dia a dia. Os adultos eram requisitados, então, a controlar e punir como forma de estabelecer o silêncio e a paz no ambiente escolar.

Grupo Focal 5

358. Pesquisadora: *Mas então, assim, essa coisa de esperar que alguém vá entrar em conflito com você é normal aqui na escola? Porque toda vez vocês respondem esperando que a pessoa venha bater, venha brigar ou venha xingar...*

359. Ivana: *É...*

360. Pesquisadora: *E dá pra mudar isso? Tem outra forma de fazer isso?*

361. Ivana: *Mas tem gente que bate, assim, de propósito... Aí, na hora que a pessoa vai, assim, saber por que ela bateu... Tipo assim, a Kamila me bate, aí eu chego assim nela e aí eu falo “não, por que você me bateu aquele dia? Tá doendo até hoje...”. Aí ela fala “não, cala a boca”; aí vai, ela fica, “você é muito chata, você é muito intrometida, você quer saber de tudo”, aí começa a parte da briga, não tem...*

Grupo Focal 3

323. Auxiliar da pesquisa: *Gente, vocês acabaram de me dar uma ideia, o que vocês acham de vocês fazerem uma roda de elogios?*

324. Myrna: *Ah eu acharia bom...*

325. Aux. de pesquisa: *Eu só estou ouvindo vocês se xingando...*

326. Myrna: *Aí a gente poderia ver se os meninos podem elogiar a gente, porque eles só fazem xingar a gente...*

327. Auxiliar de pesquisa: *Vocês têm alguma coisa pra falar pro Leo?*

328. Luan: *Você é lindo.*

(Todos riem)

329. Leo: *Você é chato...*

(Todos riem e a conversa toma novos rumos)

Nos trechos acima, podemos perceber que tentativas de estabelecer outras formas de relação encontram resistências perpetradas pela cultura da violência. No primeiro trecho e, em especial no turno 361, a aluna relata que a busca por dialogar sobre a situação ocorrida anteriormente é compreendida como intromissão. Da mesma forma, quando, no segundo

trecho, uma roda de elogios entre eles é sugerida, a situação é contornada e as pessoas se dispersam.

Os alunos fazem, constantemente, referência a relações mediadas por ameaças físicas e simbólicas, mostrando que o espaço da escola, apesar de possibilitar aproximações entre pares, pode ser, também, um espaço aversivo no qual se experimentam constante insegurança, julgamento e ameaças.

Como é possível, então, desenvolver os sentidos de pertencimento e segurança necessários para lidar com as incertezas e dificuldades da vida? Como é possível ficar quieto e calmo e com foco direcionado à aprendizagem de conteúdos num ambiente de hostilidade e tentativas frustradas de pertencer a ele?

1.2.2 Adolescência, o valor das relações e as ambiguidades

Os participantes do projeto e da pesquisa estavam cursando a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Diferente dos primeiros anos escolares, o ensino fundamental exige uma carga cada vez maior de conteúdos e cada vez menor de acompanhamento dos processos de socialização dos alunos.

Entretanto, nessa fase, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social ganham saltos qualitativos. Isso porque, em razão da idade, os estudantes são mais cobrados em termos de responsabilidade com relação aos estudos, ampliam suas relações sociais não mediadas por adultos e passam a demonstrar maior interesse na sexualidade. Desse modo, os novos interesses os levam a valorizar a convivência com os pares, que passam por momentos similares.

Portanto, a escola é, também, espaço de desenvolvimento sociomoral e de habilidades sociais. Os participantes da pesquisa ressaltam a importância da relação com os pares dentro desse espaço institucional.

Grupo Focal 2

270. *Carolina: Mas, às vezes, **tem menino de tarde que quer dar um rolê de manhã, aí eles vestem a blusa do uniforme e vêm pra escola de manhã.***

271. *Carlos: E põe a mochila e vem.*

272. *Denise: É. E vem pra escola.*

273. *Pesquisadora: **E por que quer dar um rolê? Por que que vocês queriam ficar ali no intervalo?***

274. *Denise: É tipo assim...*

275. *Carlos: **Porque você conhece gente.***

276. *Carolina: **A gente se conhece, quer ver os amigos, entendeu. Dialogar com o povo.***

277. *Pesquisadora: Uhum.*

278. *Carolina: **Porque a gente só vê na escola. Aí.***

Grupo Focal 4

103. *Pesquisadora: **Você está sempre fora de sala?***

104. *Maria: **Ela chega, me tira fora de sala e faz a aula...***

105. *Carlos: **Mentira, ela sai e a professora não deixa ela entrar, é diferente...***

106. *Maria: **Mentira, véi, é o T. que fica me chamando (...) Eu vou, falo o que ele quer falar, aí volto e ela não deixa eu entrar, e, às vezes, ela só me tira de sala...***

No turno 106, Maria coloca, no chamado do amigo, um valor maior do que o interesse pela aula ou o respeito pelas normas escolares ou pela presença da professora. A aluna, em seu relato, não se percebe responsável pela decisão de atender ao colega e não se atenta para as demais consequências de suas escolhas como, por exemplo, a professora não a deixar entrar na sala de aula. Vale ressaltar que a presença dos alunos nos grupos e no projeto era, também, em grande parte, motivada pela possibilidade de compartilharem o horário do intervalo com os alunos do turno da tarde.

Grupo Focal 2

751. *Denise: **Eu gosto da escola.***

752. *Pesquisadora: **Você gosta? O quê que você gosta aqui?***

753. *Denise: **Ah, sei lá, é porque eu vejo meus amigos, aí eu aprendo coisas novas, assim. Por mais que as pessoas estão conversando, já tentei falar com aquela pessoa, não resolveu, agora é os pais. Porque eu não vou fazer a obrigação dos pais, mesmo. Porque eu não sou mãe de ninguém, né? Aí meio que assim, então eu tentei a primeira vez, eu tentei a segunda, eu tentei a terceira, a quarta vez, eu já nem falo mais nada.***

Para a estudante Denise, estar com os amigos e ter a possibilidade de aprender na escola têm um valor maior do que o incômodo causado pelo barulho constante e os problemas relacionais na escola. É importante ressaltar que essa aluna tem um lugar de destaque frente

aos colegas por sua aparência física e suas habilidades relacionais. Outros estudantes sentem maior dificuldade com o ambiente escolar, como é possível inferir dos trechos a seguir:

Grupo Focal 2

742. Carlos: *Tipo, meu pai fala que escola é bom. Mas, na época dele, teve assim, porque na época dele, não era todo mundo que estudava, então era só quem queria de verdade estudar, estudava.*

743. Pesquisadora: *Ahã.*

744. Carlos: *Aqui, não. Como é obrigatório vir pra escola, aí vem aquelas pessoas que não quer estudar. Vem só pra encher o saco.*

745. Pesquisadora: *Uhum.*

746. Carlos: *Aí acaba a escola ficando um lugar ruim pra se viver. O pior lugar do mundo, pra mim, é a escola.*

747. Pesquisadora: *Por quê? Porque tem muita...*

748. Carlos: *Não, tipo, eu gosto de aprender essas coisas, mas escola é chata. É um monte de gente assim, falando ao mesmo tempo, aquela zuada. Aí tem os professor que já tá irritado, e acaba sendo chato.*

Grupo Focal 4

195. Pesquisadora: *Você se sente bem na sua sala?*

196. Maria: **Não. Nunca...**

197. Pesquisadora: *Você acha que é por isso que você fica inquieta?*

198. Maria: **Uhum.**

199. Pesquisadora: *Já teve alguma sala em que você já se sentiu bem?*

200. Maria: *Sim...*

201. Pesquisadora: *E era diferente?*

202. Maria: *Uhum... Não era com eles não...*

203. Auxiliar de pesquisa: *Era com quem?*

204. Maria: *Era com o pessoal da minha antiga sala, do vinte e um [outra escola]*

205. Pesquisadora: *Ah, era da escola classe... Então se sentir bem é uma coisa que faz os alunos estarem mais quietos, estar se sentindo bem na sala de aula? Vocês acham que vocês se sentem como grupo na sala de aula? Os alunos?*

Grupo Focal 4

380. Carlos: *Ah, aprender é legal...*

381. Maria: *Aprender é legal, mas vir pra escola já não...*

382. Pesquisadora: *Você gosta de aprender, Maria?*

383. Maria: **Sim, eu gosto, mas não gosto de vir pra cá, preferia ter um professor particular do que vir pra cá...**

As falas dos alunos destacadas acima demonstram suas dificuldades em enfrentar essas relações tensionadas, associadas a um barulho extremo e à falta de cooperação entre colegas. No caso desses estudantes, o interesse pela escola e pelos pares não supera as dificuldades enfrentadas, inclusive porque algumas das violências são a eles direcionadas. A seguir, o mesmo aluno fala sobre sua inserção naquele espaço escolar:

Grupo Focal 3

321. Pesquisadora: [...] quando vocês vieram aqui, pra cá, no sexto ano, como é que foi, assim? Como é que vocês se sentiram?

322. Carolina: Eu nem lembro. Faz tanto tempo. (risos)

323. Carlos: Tipo, eu comecei estudando de manhã. Aí depois, uns dois meses depois, eu fui pra tarde. De manhã, eu achei é bacana. **Mas, quando eu vi a tarde, que eu caí numa sala, especialmente, a pior sala do sexto ano, naquela época, eu achei muito ruim. Eu tentava concentrar e eu não conseguia, eu tentava ficar quieto na minha e eu não conseguia. Eu tentava me enturmar e também não conseguia. Aí eu pensei** [a respeito de] **nem vir pra escola.**

324. Carolina: Tipo, aqui na escola...

325. Pesquisadora: Aí parou de vir?

326. Carlos: Foi, aí eu reprovei.

O contexto relacional, portanto, ao mesmo tempo que é desejado em razão da possibilidade de vivência da aceitação e do pertencimento ao grupo de pares, pode se tornar aversivo. Em ambos os casos, ele participa do processo de desenvolvimento desses jovens e dos significados que atribuem a si mesmos, às suas relações e à escola.

No trecho a seguir, a aluna fala sobre a época em que começou a frequentar essa escola, descrevendo como os alunos eram organizados em sala de aula e agrupados por desempenho desde a turma A, com os alunos com melhores resultados, até a turma de letras mais avançadas do alfabeto, com alunos que reprovaram no ano anterior.

Grupo Focal 2

333. Carolina: **É, sétimo F só tem aluno reprovado e não sei o quê. Se você reprovou esse ano, aí você vai pra sala de reprovado, você vai reprovar também, porque ninguém quer nada com nada.**

[...]

375. Carolina: **Mas, tipo assim, tipo, é aquele negócio, se você tá aí numa sala que todo mundo não quer conversar, tipo, tem hora de conversar, tem hora de fazer o dever, quando ninguém tá conversando, você não vai querer conversar também. Ter uma sala silenciosa é tão bom. Mas tipo, quando você tá em uma sala que todo mundo bagunça, todo mundo conversa, você também vai querer conversar, você também vai querer bagunçar, então é difícil também. Por isso que tem aquele negócio de é sempre melhor você tá em uma sala onde todo mundo convive bem, sem muita bagunça, do que você tá numa sala onde todo mundo bagunça, conversa.**

Não só a organização do espaço escolar, mas também a configuração dos grupos e turmas escolares estabelecem contextos materiais e simbólicos que têm influência no processo de

desenvolvimento desses estudantes. Por vezes, colegas de classe são significados como empecilhos, em vez de motivação para a permanência na escola, como no exemplo a seguir:

Grupo Focal 4

151. Pesquisadora: *A gente precisa pensar em como fazer pra conseguir que os alunos... Tipo o Caio da história, ele não está muito a fim da escola...*

152. Carlos: ***Pelo menos ele ficou na rua, não ficou atrapalhando na sala...***

153. Pesquisadora: *Ah é? E isso é melhor?*

154. Maria: *Não.*

155. Carlos: ***Ah, se não quer estudar, deixa quem quer.***

156. Maria: ***Não. Vai ter um futuro de merda ele...***

157. Carlos: ***Mas ele fez suas escolhas...***

158. Pesquisadora: *Então você acha que os messageiros poderiam conversar com os alunos... Criar um espaço para conversar com os alunos sobre a importância da escola?*

159. Carlos: *Sim...*

160. Maria: *Talvez sim...*

161. Pesquisadora: *Por que talvez?*

162. Carlos: ***Porque geralmente os alunos não escutam os professor, porque iria escutar nós?***

Em outras ocasiões, esse mesmo aluno, Carlos, fala sobre como o pai é rigoroso, cobra notas e respeito à hierarquia. Isso impacta em como esse estudante, como apresentado mais à frente, percebe a si mesmo, os colegas e professores. Não só nesse trecho, mas também em outros momentos, ele fala sobre como os alunos são desrespeitosos, desinteressados, difíceis de mudar e criam oportunidades para garantir os próprios interesses.

Porém, é importante salientar que ele também é um estudante e, na última frase desse trecho, ele mostra como não se considera valorizado na posição de estudante, marcando a diferença entre ele e o professor. Dessa forma, quando avalia os estudantes, fala, também, sobre como percebe a si mesmo.

O contexto escolar não é, claramente, fator determinante dos processos de desenvolvimento dos estudantes. O contexto e as vivências familiares participam da organização subjetiva fazendo, portanto, parte relevante da complexidade que envolve os caminhos percorridos pelos alunos.

Diante do exposto até aqui, é possível afirmar que o contexto simbólico e cultural de vivência desses estudantes é subjetivado na tensão entre hostilidade e pertencimento, a qual tende a orientar como esses sujeitos se compreendem e compreendem seus pares.

1.2.3 Violências de gênero

Em vários momentos durante os encontros, foi possível perceber as diferenças de gênero, que fazem parte dos processos de estruturação e manutenção das violências dentro da escola. Nesse tópico, as falas apresentadas indicam a existência de uma dinâmica de competição e conflito entre meninas, com relação ao desejo despertado nos meninos, entre meninos e meninas, como forma de manutenção das relações, e entre meninos, como disputa de poder.

Grupo Focal 1

75. Pesquisadora: *E você Leandro, como é que você se sente quando as pessoas te ofendem?*

76. Leandro: *Ah, de boa.*

77. Pedro Paulo: *Ele ofende as pessoas...*

78. Kamila.: ***É mais fácil ele ofender a pessoa do que a pessoa ofender ele...***

79. Pedro Paulo: ***Que nem aquele dia a menina “bora beber água” e ele “quer beber leite?”.***

80. Leandro: *Ué, na cantina tinha leite professora... Tinha leite...*

Grupo Focal 3

202. Pesquisadora: *Toda vez que chamam uma menina de puta tem um cara no meio?*

203. Kamila: *Não, não foi por causa disso não que chamaram ela, por causa que o **Pedro tava sentado aí tava empurrando ela...***

204. Ivana: ***Pra mim sentar em cima dele...***

205. Kamila: ***Aí pegou, ela sentou no colo dele, aí as meninas ficou falando, chamando ela de puta...***

[...]

319. Ivana: ***Não é verdade que ele quase beijou nós duas na boca?***

320. Pesquisadora: *E os meninos fazem isso com frequência, de tentar beijar as meninas na boca?*

321. *Algumas meninas sim!*

No primeiro trecho destacado, um dos alunos relata que lida de forma positiva quando é ofendido. Em seguida, seus colegas ressaltam que, em geral, ele é o ofensor e relatam o momento em que ele constrange uma colega oferecendo leite a ela, como um signo para sêmen. No segundo trecho, as meninas relatam que são assediadas por colegas constantemente. No

terceiro trecho, as alunas falam sobre um momento em que, em uma suposta brincadeira, um colega a faz sentar em seu colo e ela passa a ser julgada *puta* por esse comportamento.

Nos três momentos, podemos ver como a sexualidade perpassa muito fortemente as relações de gênero e, muitas vezes, reproduzem o universo adulto com verbalização e atuação espelhada em processos simbólicos do patriarcado enraizados na cultura mais ampla. São regras culturais que julgam e controlam os desejos femininos, enquanto exaltam o assédio e o caráter invasivo das condutas masculinas. As meninas, em busca de um reconhecimento e uma participação social, terminam por ser objetificadas e oprimidas por julgamentos, limitações morais e desconsideração de suas falas.

Grupo Focal 4

387. Pesquisadora: *O que você acha que é bullying moral?*

388. Carlos: ***Ficar falando que a menina é feia, ou os machistas que ficam falando “ah, você não tem corpo, você não tem bunda e peito, você é só o osso”.***

Grupo Focal 3

15. Pesquisadora: *E por que que dá murro assim?*

16. Myrna: ***É porque eu falo normal, só que aí a pessoa continua fazendo, aí ela tira a gente do sério...***

17. Pesquisadora: *Aí você bate?*

[...]

20. Myrna: ***É porque tipo, os meninos vivem fazendo raiva pra mim... Eu peço pra parar, eu falo por favor, só que eles continuam, aí eles me tiram do sério...***

21. Pesquisadora: *Entendi... E, em geral, são os meninos?*

22. Myrna: *É...*

[...]

192. Luan: ***Tia, essa menina que falou essas coisas, xingou as meninas tudinho que eu peguei, xingou as meninas...***

[Meninas começam a falar alto tentando respondê-lo]

193. Auxiliar de pesquisa: *Calma gente, ele tá falando uma coisa importante.*

194. Pesquisadora: *Por que você acha que é errado ela xingar as meninas?*

195. Luan: ***Ela xingou essa menina aí também, ó (apontando para Bianca)... Ela acha que as menina são puta.***

196. Leo: ***Porque a gente fica toda hora lá com as meninas na tranquilidade...***

197. Luan: ***É, aí, quando fica com ela, ela vai lá e fala “ah, você só fica com aquelas puta”.***

Grupo Focal 5

8. Pesquisadora: *E por que que... Pirainha quer dizer o quê?*

9. Denise: ***Tipo assim, na palavra das pessoas, quando a menina vira muito pra cima, muito pra frente, só arranja macho... É... Usa umas roupas assim...***

10. Denise: ***Eu me achava a tal...***

11. *Pesquisadora: Você acha que os meninos também ficam competindo assim?*
 12. *Denise: Não sei, mas acho que, se parar pra pensar, acho que sim, às vezes sim... por causa do, por exemplo, “ah, eu peguei tal menina”, “ah, eu também peguei aquela menina ali”, competindo sabe...*

No primeiro trecho apresentado, a aluna fala sobre a dificuldade em encontrar outra forma de ser ouvida ou reconhecida em seu incômodo, o que, por fim, busca com a agressão física. Nos demais trechos, vemos mais exemplos de objetificação e julgamento moral das condutas femininas, por vezes realizados, também, por outras meninas que buscam competir pelos olhares masculinos. No último trecho, em especial, a estudante percebe que, além da competição das meninas pelos olhares masculinos, há a competição entre meninos a respeito de quais e quantas meninas eles conseguiram conquistar.

A competição é, portanto, um valor que media a relação entre meninas, entre meninos e entre gêneros. Contudo, enquanto aqueles que se identificam com a construção de gênero masculino ganham posição de avaliadores e consumidores, aquelas que se identificam com as construções femininas são avaliadas e consumidas, mas precisam resistir à demanda para que seu valor aumente.

As relações de poder, nesse caso, têm, no topo de sua escala, os meninos que mais consomem e as meninas que mais despertam o olhar dos consumidores, mas que não permitem ser consumidas. Semelhante a uma relação econômica entre oferta e demanda, consumidor e objeto de consumo.

Grupo Focal 1

283. *Pesquisadora: Meninas, o que vocês acham que faz alguém usar droga, vender, ou roubar...?*
 284. *Pedro Paulo: Cheirou uma vez, ficou viciado...
 (Meninos começam a falar, pesquisadora avisa que agora vai ouvir as meninas)*
 285. *Myrna: Eu acho que ele vê muita gente usando e quer tentar que, quando ele usa, não para mais...*
 286. *Kamila: Também acho a mesma coisa...*
 287. *Luan: Amigo, tem uns que usa droga...O cara quer se achar, ele usa droga também...Fica com inveja que o amigo usa e quer usar também...*
 288. *Cauã: Sabe por que o povo quer usar droga? Porque começa na escola lá, aí um amigo pega esses amigos que é zé droguinha pega e chega...*

[É interrompido por um colega que menospreza sua fala]

289. Cauã: **Em gente da sala, aí esse moleque usa uma vez e não quer parar mais, ou então a menina que só gosta de zé droguinha, ele vai em cima e usa droga...**

[...]

522. Luan: *Moço, isso é namoro de escola classe...*

523. Pesquisadora: *Como é namoro de escola classe?*

524. Luan: *É só conversinha, dar a mão...*

525. Fabiano: **É, namoro de escola classe é só conversar de cartinha...**

526. Cauã: **Aqui namoro é se pegando num corredor, se pegando no outro...**

527. Leandro: **Professora, toda vez que eu ia namorar, uma menina queria ficar comigo...**

528. Myrna: **Como uma pessoa vai namorar e não se fala com ela?**

Ao mesmo tempo que as relações entre estudantes expõem as posições de poder e violência constitutivas das relações binárias de gênero, elas mostram aspectos da vivência do período de transição entre ser criança e ser adolescente. O momento do desenvolvimento vivenciado pelos participantes da pesquisa parece estabelecer um olhar voltado ao outro, como forma de perceber e conquistar espaço dentro da dinâmica social constituída por seus pares.

Nos trechos anteriormente destacados, um aluno fala sobre a adesão de alguns colegas a certos tipos de comportamento como forma de alcançar uma posição de pertencimento ou destaque entre os colegas e de despertar o desejo das meninas. Usar droga pode estar relacionado, segundo ele, a formas de conquista do espaço social. Contudo, é possível questionar se há, de fato, o reconhecimento do próprio desejo investido nessas escolhas, ou seja, se existe autonomia, ou se esse comportamento está apenas refletindo as expectativas do sujeito sem que este, de fato, se responsabilize por sua posição.

Nas duas últimas linhas do segundo trecho, Myrna busca, indiretamente, mobilizar o colega, com quem já namorou, a pensar que, embora ele fale sobre o desejo de namorar e sobre o grande número de meninas interessadas nele, ela não vê o namoro, para ele, como uma possibilidade, já que ele não consegue se posicionar ou se comunicar como namorado. Ressalta, portanto, o processo de constituição do gênero masculino na posição de mero consumidor que tem grandes dificuldades de se aprofundar nas relações.

Outro ponto que reitera os conhecimentos produzidos a respeito das constituições de papéis binários de gênero e reafirma o que dissemos até agora neste tópico é que a relação entre amigas é abalada quando as duas têm interesse e se envolvem com um mesmo menino. No entanto, o mesmo não acontece quando dois amigos se envolvem com uma mesma menina, como mostra o trecho a seguir:

Grupo Focal 3

137. *Myrna: **Eu só conheci essa música porque a minha amiga tava namorando com um menino, só que, quando ela tava namorando, eu beijei o menino e ela tava namorando com ele, aí ela, com raiva de mim, começou a me xingar...***

138. *Kamila: Olha de quem foi a culpa ó...*

139. *Ivana: Minha? Esse foi da Camille...*

140. *Auxiliar de pesquisa: Tudo bem gente, deixa ela terminar a história...Sem culpar ninguém...*

141. *Pesquisadora: Calma gente, deixa ela terminar a história...*

142. *Myrna: **Aí ela começou a me xingar de piranha, de um monte de coisa, né? De talarica... Aí eu peguei, cheguei em casa e fui pegar meu celular, e no status da minha tia tava assim “remédio anti-chifre”. Aí eu contei pra minha tia e ela me mandou essa música, aí eu conheci essa música assim...***

143. *Auxiliar de Pesquisa: Você mostrou pra sua amiga essa música?*

144. *Myrna: **Não, ela não gosta de mim... Assim, mais ou menos...***

145. *Luan: **Parece eu, eu beijo as meninas, Leo pega tudo...***

146. *Myrna: **Só que ela me perdoou, eu falo com ela, só que a gente não anda mais junta...***

[...]

157. *Myrna: **Eu acho que, se uma menina pegar o garoto da outra menina, a gente não deve parar de ser amigas, porque a culpa não é nossa, **ele que dá em cima da gente, então a culpa não é só de nós duas...*****

No caso do aluno que diz que, após beijar algumas meninas, o colega também se relaciona com elas, a amizade não se desfaz por esse motivo. Pelo contrário, ambos se consideram quase irmãos. As participantes do grupo questionaram essas relações, demonstrando a compreensão de que existe um problema na forma como essas relações entre gênero são organizadas.

A desqualificação da feminilidade e daqueles que não se identificam com categorização binária de gênero e sexualidade apareceu, também, nas falas dos alunos nos grupos focais. Tais compreensões demonstram o enraizamento dessa cultura e a ausência de discussão no contexto

escolar sobre diversidade de gênero e sexualidade, apesar da realidade cotidiana trazer à tona tais questões.

Grupo Focal 1

251. *Cauã: Rapaz, não tenho problema não, mas o cara nasce homem e do nada quer virar mulher?*

252. *Myrna: O problema é dele, não é seu...*

253. *Luan: Eu não tenho problema não, eu tenho prima lésbica...*

254. *Fabiano: Eu também não, minha melhor amiga é lésbica e ela é tranquila.*

255. *Fátima.: Eu tenho uma tia...*

256. *Luan: (...) nós saímos da sala, um monte de macho aqui do nosso lado, aí vem um viado dançando ali que nem mulher... Pelo amor de Deus...*

257. *Fabiano: **Tinha amigo meu que falava que botar brinco é viado. Eu conheço um monte de amigo meu que usa brinco e é homi, e eu também uso brinco e sou homem...***

258. *Luan: **O problema é homem que usa brinco na direita, homem que é homem usa brinco na esquerda...***

259. *Pesquisadora: Mas homem, hoje em dia, usa brinco nas duas orelhas...*

260. *Luan: **Não, tia, nas duas não tem problema, agora o cara usar só na direita...***

Grupo Focal 3

242. *Fabiano: **Tem menina lá na sala que me chama de viado... E eu sou***

243. ***homem... não é, Fátima?***

244. *Auxiliar de pesquisa: Mas viado não é homem?*

245. *Leo: **Ele não é homem não, professora...***

246. *Luan: **Não, tia, viado é uma mistura de homem com mulher...***

247. *Pesquisadora: Viado? Por quê?*

248. *Luan: Não, tia, o cara nasce homem, querer virar viado?*

249. *Kamila: Veado é um animal...*

250. *Ivana: **Ele nasceu homem e aí ele queria ser mulher, aí o sem educação chama de viado...***

[...]

266. *Luan: **Porque o certo é mulher ficar com homem, homem ficar com mulher, né?***

267. *Myrna: **Eu acho que cada um tem seu gosto...***

O assunto parece ser confuso para o grupo, que ainda busca uma compreensão para aprender a se relacionar com as diferenças. Os aspectos da masculinidade estruturados sobre a força e a violência também ficam bastante nítidos e são estabelecidos como forma de se adequar e se proteger nas interações estabelecidas dentro do contexto escolar. O trecho a seguir é relato de um dos participantes do grupo que foi alertado pela coordenadora pedagógica da escola sobre sua agressividade.

Grupo Focal 3

177. Luan: *Não sou muita agressivo não, sou folgado...*

178. Pesquisadora: *É? E por que você é folgado?*

179. Luan: *[...]o povo me bate aí não dá certo, por isso que eu tenho que ser folgado...*

O estudante pontua, nesse trecho e em outros que ainda serão apresentados, que ser *folgado* é importante no seu contexto de vivência como forma de se impor e de ser respeitado. O termo *folgado* parece ser empregado com referência à postura de não ter medo e ser atrevido nas interações. Assim, a construção da masculinidade vai sendo forjada com base na ameaça e na violência como forma de se proteger de outros homens e evitar consequências negativas do conflito para si. Em vez de criar estratégias para quebrar o ciclo, os meninos o internalizam e continuam a reproduzi-lo.

Tais aspectos são percebidos pelas meninas, que buscam formas de dizer sobre o desconforto que sentem nessas relações:

Grupo Focal 3

265. Pesquisadora: *Meninas, eu quero saber, vocês entenderam o que quer dizer esse quadrinho? Eles estão querendo trazer algum problema...*

266. Myrna: *É que ele sonhou que era uma menina...*

267. Ivana: ***E as meninas têm mais dificuldades que os meninos...***

268. Myrna: ***Tipo, as meninas sofrem mais bullying do que os meninos, nós somos mais delicadas do que os meninos também...***

269. Pesquisadora: *Então, foi difícil pra ele sonhar que era menina, ele deu graças a Deus por ser menino por quê?*

270. Ivana: ***Porque menina sofre demais...***

271. Auxiliar de pesquisa: *E por que ficou todo mundo com essa cara de chocado? [Alunos leem de novo e tentam analisar]*

272. Myrna: ***Eu acho porque ele deve dizer que agradece todo dia por ser menino, porque ele não queria se colocar no lugar da menina, porque os meninos sabe que as meninas sofrem muito, porque todos os meninos fazem bullying com as meninas. Sempre acham alguma coisa pra fazer com a gente.***

[...]

306. Pesquisadora: *Como é que a gente consegue criar uma harmonia?*

307. Myrna: *Eles comecem a parar de ser ignorantes...*

308. Myrna: ***Os meninos são muito ignorantes com a gente, então eles poderiam se botar no nosso lugar e aí eles iam ver que eles maltratam a gente muito mal...***

1.3 Relação entre alunos e professores

Assim como as interações entre pares de estudantes, as interações entre professores e alunos também parecem ser fortemente perpassadas por disputas de poder que resultam, muitas vezes, em violência. Para apresentar os resultados encontrados na dinâmica dessas relações, dividimos o tópico em três partes: a oposição entre grupos, o controle por meio da ameaça e a aproximação e o reconhecimento do eu no outro.

1.3.1 A oposição entre grupos

Os dois grupos de componentes da escola aqui analisados são os professores e os alunos. Durante os grupos focais, os estudantes falavam com frequência sobre as relações com os professores em sala de aula, enfatizando as dificuldades com alguns dos posicionamentos destes, aos quais procuram resistir. Sendo assim, diversas violências ocorrem, minando a disposição e a autoestima daqueles pertencentes a ambos os grupos.

Grupo Focal 1

*124. Pedro Paulo: O que tem de violência na escola é os professores, **um menino especial perguntou pro professor “Feliz Dia do Halloween, professor”, aí o professor abriu a boca.... Falou um monte de coisa, que o Halloween é do capeta.***

*125. Pesquisadora: **Ele é evangélico, né...***

(Demais estudantes perguntam quem é o professor)

126. Pedro Paulo: A gente saiu da aula de história e foi pra de religião, porque ele começou a falar de capeta, satanás...

(risos dos demais alunos)

*127. Leandro: **Se ele faz uma coisa dessas com a gente, ele tá lascado... A gente não deixa falar não...***

[...]

*134. Luan: **No sétimo ano, colocaram cola e leite condensado na cadeira do professor, ele sentou e se lascou...***

(risos dos demais alunos)

135. Pesquisadora: Mas por que fizeram isso com ele?

*136. Pedro Paulo: **Porque ele é chato...***

*137. Fabiano: Um dia desses, ele falou... O professor não gosta que fala... Ele pergunta “em que capítulo a gente parou?”. Ele não gosta que fala “não sei”, ele manda, tipo, pede pra procurar... **Aí ele falou “não sei”, aí o professor falou assim com ele “caça aí, fã de rapariga!”.***

[...]

365. Pesquisadora: Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês... E tem violência dos alunos contra o professor?

*366. Fátima: **Sim.***

*367. Pedro Paulo: **Tem eu xingando a professora hoje...***

368. Kamila: *A gente xinga a professora... A gente chama a professora S...*
(interrompeu a frase)

[...]

335. Leandro: *Tia, deixa eu falar... (Muitas vezes ao mesmo tempo) No ano passado, no quarto ano... Ele me segurava assim, ó, e saía me jogando assim, é sério, eu não tô mentindo, pode perguntar pra todo mundo dessa escola...*

336. Pesquisadora: *Quem fazia isso?*

337. Leandro: *O professor... Aí, eu nunca levei advertência por causa dele que eu ia esparrar tudinho, mas eu também fazia raiva pra ele, ele me batia, mas eu fazia raiva... Mano, aquele professor ia se lascara na minha mão, ó... Ia falar pra todos os professor daquela escola, ia todo mundo olhar com a cara de bunda pra ele...*

Grupo Focal 5

251. Kamila: *Esses dias mesmo, o professor brigou com a gente porque a gente tava rindo da cara dele. Por causa que as meninas... A gente não tava rindo da cara dele, a Ivana, ela tava sentada junto comigo... Aí pegou, a Aline e a Liz estavam sentadas na cadeira da frente e atrás a Eduarda. Aí pegou, a Eduarda olhou pra Ivana e falou bem assim, que falou pra Ivana que falou pra mim, que falou pras meninas tudo, aí a gente começou a rir... Aí a Ivana falou bem assim, falou alto, quando o professor tinha saído, "gente o professor tá de pd" (risos).*

Os trechos apresentados contêm alguns dos momentos citados pelos estudantes em que se sentiram constrangidos ou constrangeram os professores. O lugar em frente à classe pressupõe uma posição hierárquica superior que é constantemente quebrada pelos estudantes por meio de desrespeito às regras impostas pela escola e pelos professores e de análises debochadas da figura do professor.

O comportamento dos estudantes é, em geral, avaliado como desinteresse ou desrespeito, mas também pode ser percebido como resistência ao controle ou à dificuldade em compreender os objetivos e as configurações daquele momento e daquele espaço. O professor, por sua vez, atua com objetivos de ensino claros estabelecidos por normas, e a falta de compatibilidade entre os interesses e as expectativas entre os grupos contribui para a configuração dos conflitos e para o distanciamento, como indica o trecho a seguir:

Grupo Focal 4

432. Carlos: *A única coisa que tem de legal na escola mesmo é aprender...*

433. Maria: *Não, tem mais... Não sei, mas tem mais... A quadra...*

434. Pesquisadora: *A quadra, vocês gostam de esporte?*

435. Carlos: *Gosto... Mas como aqui na escola a gente tem que obedecer as regras dos professores, porque, tipo, um professor é diferente do outro, as regras deles. É porque, tipo, tem uma professora que dá aula pro sexto, não dá aula pro sétimo, mas*

ela está sempre na quadra; então, a gente divide a quadra com ela... Aí ela não deixa nós jogar descalço e não deixa a gente jogar tipo nas regras normal... Porque, na regra normal, são três gols acabou o jogo, quem perdeu sai. Aí tipo, ela tem umas regras, dois gols ou dez minutos...

436. Pesquisadora: *E as pessoas que estão jogando não podem decidir isso?*

437. Carlos: *Não, e tipo, falta, assim, ela não viu eu falei “foi falta”, ela fala que não foi e, às vezes, ela nem viu...*

438. Maria: *É porque o juiz do jogo é ela, né...*

439. Carlos: *Não deve ter juiz não...*

440. Maria: *Futsal tem juiz sim, interclasse...*

441. Carlos: *Não, eu falei que não deve ter juiz...*

442. Maria: *Por que não deve ter juiz, diz aí?*

443. Carlos: *Porque as regras são nossas...*

444. Maria: *Não, futebol tem juiz, futsal também tem e aí...*

445. Carlos: *Se o cara falar foi falta, foi falta...*

446. Pesquisadora: *Vocês podiam pensar que, se tiver um juiz, ele precisa prestar atenção no jogo, né?*

447. Carlos: *Isso! O problema não é o juiz, é que ele tem que prestar atenção no jogo pra poder tomar as decisões...*

Nesse trecho, é possível perceber que os estudantes possuem regras estipuladas entre eles numa partida de futebol. É como jogam na rua e na quadra da escola quando não há um adulto. Essas relações geram regras de condutas já internalizadas por eles sem que seja necessária a intervenção de um juiz. Entretanto, quando há um professor na quadra, ele passa à posição de juiz como forma de mediar as relações e estabelecer regras de segurança. Essa posição não é bem-vista pelos alunos, porque o juiz não está a par das dinâmicas do grupo e, por vezes, se distrai do que ocorre dentro do jogo.

O juiz, assim, não faz parte do jogo, ele é um indivíduo que vem de um outro grupo, coloca regras e faz intervenções que nem sempre fazem sentido para quem participa da atividade. Alunos e professores são grupos com posições, vivências e percepções diferentes do espaço escolar, estão continuamente em conflito e chegam a se violentar simbolicamente e, algumas vezes, fisicamente.

Grupo Focal 1

470. Pesquisadora: *Gente, é sério, isso é sério... Como é que vocês aprendem no meio de tanto barulho?*

471. Cauã: *A gente não aprende....*

472. Pesquisadora: *Como vocês acham que é pro professor dar aula com tanto barulho?*

473. *Fátima: Professor bate na mesa, bate no quadro...*

474. *Pedro Paulo: Tem uma professora que adora bater uma fofoca com a monitora aqui da sala...*

475. *Fabiano: Ela passa dever e fica conversando...*

476. *Pesquisadora: Mas o que tem a ver?*

477. *Pedro Paulo: Que elas ficam conversando, aí atrapalha...*

A aprendizagem, nesse contexto, parece ser percebida pelos alunos como obrigação que busca ser garantida por meio do controle de professores e pais, muito mais do que pela compreensão do estudante sobre a necessidade e o prazer de aprender. A relação entre os dois grupos se transforma, então, em um processo de dominação que encontra resistência entre os dominados. O foco deixa de estar nos processos de aprendizagem e se mantém em apontar os defeitos e os problemas do outro grupo, como forma de se defender.

1.3.2 Formas de manutenção da autoridade

Grupo Focal 4

24. *Maria: Ela não tem firmeza na sala...*

25. *Pesquisadora: E o que é ter firmeza na sala? É ficar que nem a Elizabeth (Faz referência à professora da história lida) tirando ponto, brigar?*

26. *Maria: Tipo isso, ela não tira ponto, não briga.*

Grupo Focal 2

683. *Carlos: Tem. O professor, do tipo, ele não é chato, mas ele é obrigado a ser chato pros alunos prestar atenção na aula.*

684. *Pesquisadora: Ahã.*

685. *Carolina: Depende da ocasião, né? Assim, o professor não é chato, porque ele precisa brigar, né? Ele não vai deixar a gente fazer o que a gente quiser na sala, sendo que ele tem que passar o que ele... Tem que fazer o trabalho dele. Aí acaba tendo que ser chato um pouco. Mas nem todos são assim.*

Grupo Focal 1

354. *Myrna: Em Manaus, eu tinha uma professora tão cruel que, se errasse uma pergunta que ela falasse, ela tinha uma palmatória que, de um lado, era Juninho, outro era Julinha, que era das meninas e ela dava porrada na nossa mão, eu já peguei duas vezes...*

355. *Pesquisadora: Palmatória lá? Meu Deus...*

356. *Leandro: Eu queria ir pra lá pra ser professor saindo batendo em todo mundo...*

357. *Pedro Paulo: Eu já ia mandar essa mulher tomar no cu...*

(Pesquisadora se direciona a Cauã, como se lhe desse permissão de fala)

358. *Cauã: Que eu ia falar duma professora que, num tem esse menino que trazia um bocado de dinheiro? Tem uma professora que, ano passado, eu estudava com ele, aí a professora pegou, tava limpando a cadeira que tava suja, porque ele subiu, né? Aí ele*

foi limpar a cadeira com a mão, aí a professora “pega o pano”, aí ele continuou limpando, aí a professora deu um tapão nas costas dele que dava pra escutar do outro lado do mundo...

Não apenas fazia parte da função do professor, como era esperado pelos alunos que o professor mantivesse o respeito e a autoridade por meio dos gritos, ameaças e punições. O controle e a subversão a ele são, portanto, centrais nas relações escolares e, muitas vezes, resultam em violência que vai se naturalizando enquanto ciclo de manutenção das relações escolares e os lugares de poder, que poderiam estar relacionados ao respeito, ao reconhecimento da importância do outro, passam a estar sempre relacionados a situações de controle e punição. Essa parece ser, nesse contexto, a única forma de manutenção do respeito e da autoridade.

1.3.3 Aproximação entre grupos: o reconhecimento do eu no outro.

Grupo Focal 2

376. Carlos: ***Tá, mas vamos olhar não só como os alunos. E os professores? Tem aquela sala que a metade é bagunceira e a metade é quieta.***

377. Carolina: *A nossa.*

378. Carlos: *O professor vai conseguir dar aula, porque os quietos vão tá quieto. Mas vai em uma sala que todo mundo tá conversando, todo mundo tá bagunçando. **O professor não vai conseguir dar aula.***

379. Denise: *Não.*

380. Carlos: ***Ele vai acabar se irritando. E, quando ele for pra uma sala dos quietos, ele vai estar com raiva já e vai descontar nos quietos. Por isso que eu falo que eles têm que misturar assim.***

Grupo Focal 4

95. Pesquisadora: *Quando vocês olham para os professores, vocês conseguem perceber que eles estão chateados?*

96. Maria: *Não...*

97. Carlos: ***A professora de português, de vez em quando, ela fica triste...***

98. Maria: ***A professora de português fica chateada, ninguém respeita ela...***

Apesar dos conflitos e violências entre grupos, é possível perceber que alguns alunos são empáticos e compreendem as dinâmicas que ocorrem nas relações escolares. Nos turnos 376,378 e 380 do primeiro trecho e no turno 97 do segundo, Carlos consegue se colocar no

lugar do professor e pensar nas dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, o que não se observa em todos os alunos.

Em outros momentos, Carlos fala sobre a postura rígida de seu pai e de sua avó e tende sempre a criticar os colegas pelo desinteresse, o que leva a crer que Carlos traz em si as vozes de seus familiares (Wertsch, 1993). O estudante se permite, então, compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor a partir da familiarização e legitimação desses lugares de autoridade.

Maria, por outro lado, apenas reconhece a tristeza da professora quando é ressaltada a falta de respeito dos alunos, mas justifica o comportamento dos colegas apontando a falta de habilidade da professora para garantir o controle das turmas de estudantes. Assim, a frase “ninguém respeita ela” (trecho 98), dita muitas vezes por Maria ao logo da conversa, soa mais como uma avaliação da dificuldade da professora em se fazer respeitada do que uma crítica ao posicionamento dos estudantes. No trecho a seguir, entretanto, Maria fala sobre a relação de respeito com um dos professores:

Grupo Focal 4

120. Carlos: *Eu acho que nenhum professor consegue dar aula na sua sala.*

121. Pesquisadora: ***Tem algum professor que vocês respeitam?***

122. Maria: ***Tem, o professor Pedro... Mas ele saiu.***

123. Pesquisadora: ***Por que vocês respeitam ele?***

124. Maria: ***Porque ele é muito jovem e entende a gente...***

125. Pesquisadora: *Entende como? Ele entende e faz o que, como ele demonstra que entende?*

126. Maria: ***Ele é jovem, ele já passou pela idade da gente...***

127. Carlos: ***Ele é um bobo alegre.***

128. Maria: ***Ele é meio adulto e ao mesmo tempo adolescente...***

129. Pesquisadora: *Ele fica fazendo piada...*

130. Maria: ***É tipo isso... Ele é legal, mas ele saiu.***

A proximidade etária, o comportamento e a linguagem facilitam o reconhecimento e a identificação entre o “eu” e o “outro”, facilitando o contato e a relação entre os grupos. Nos trechos analisados (120 a 130), ainda que o professor possa ter agido de forma precipitada, a identificação dos estudantes com ele contribuiu para a construção de empatia, o que permite

aos membros dos grupos compreenderem o outro lado, possibilitando a aproximação entre estudantes e professores (*ingroup/outgroup*) e evitando a demonização do outro.

1.4 Resolução de conflitos

Grupo Focal 2

584. Carlos: **É, eu só quero acrescentar que eles estão tentando arrumar um conflito sem gerar outro, porque, geralmente, a pessoa vai arrumar um conflito e acaba gerando um outro.**

585. Carolina: Tornar a escola um lugar melhor, né?

586. Pesquisadora: Vocês sabem qual que é a diferença do conflito e da violência?

587. Carlos: **O conflito é quando nós tem um problema a resolver. Violência é quando começa a falar mais alto, agredir a pessoa verbalmente, fisicamente.**

Neste tópico, são analisadas as formas de resolução de conflitos já existentes na escola, sejam elas formais ou informais. Para iniciar essa análise, destacamos os trechos 584 a 587 que correspondem a uma observação feita por um dos alunos sobre o Vozes da Paz. Ele compreendeu o intuito do projeto e percebeu a necessidade de mudança nas formas de conduzir os conflitos dentro da escola (turno 578). Entretanto, nem sempre o conhecimento é transposto para a materialidade dos comportamentos cotidianos e a dificuldade vai além, porque as tramas dos conflitos a serem resolvidos são tão complexas quanto as dinâmicas relacionais, culturais e sociais nas quais estão imersos.

1.4.1 Formas de resolução de conflitos praticados pela escola

Grupo Focal 2

164. Pesquisadora: É? Mas e o que que são as providências que o [diretor] toma?

Carlos: Pode falar.

165. Denise: **É que, assim, ele chama os pais, aí se, tipo, for uma briga muito, muito séria, ele leva na delegacia, assim, pra resolver lá. E, assim, muita das vezes, eles também dá uma convocação ou uma suspensão de não sei quantos dias, assim. E só entra na escola se o responsável vier conversar.**

166. Carolina: **Só ganha convocação, tipo, ah, eu briguei com alguém. Aí eu vou na direção, a minha ficha tá limpa, não tem nada, aí eu ganho convocação pros pais virem aqui. Mas se minha ficha tiver muito cheia, eu já tiver levado advertência, essas coisas, aí eu posso ser expulsa da escola, tipo isso.**

[...]

453. Pesquisadora: *Tá. E aí, quando tenta conversar, então, com vocês, é isso, **tentando buscar a verdade e ver quem que fez o certo e quem que fez o errado.** E aí quem fez errado é que é punido. É?*

454. Carlos: ***Geralmente, em caso de briga, o punido é os dois.***

Os alunos explicam que, na escola, as providências tomadas são padronizadas e utilizadas a depender do nível de gravidade. Advertência, convocação dos pais, suspensão e transferência, esse é o caminho adotado como resposta às condutas indesejadas dos estudantes. As transferências que ocorrem na escola são, segundo os estudantes, encaminhadas para outra escola da mesma região, consideradas mais violentas por apresentarem casos de violências mais graves.

Tal método, porém, não auxilia na solução de conflitos, mas estabelece uma punição para aquele considerado o autor da ocorrência. Assim como na justiça comum, simplesmente punir culpados significa também eleger posições de certo ou errado, impedindo a reflexão, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento de si e das interações sociais estabelecidas.

Grupo Focal 2

452. Carolina: *Teve uma vez que os meninos, eles estavam me zoando o ano inteiro. Só que eu levava na brincadeira, eu nem ligava muito. Aí começou a ficar pesada as brincadeiras e tal. Aí eu fui na Direção. Aí o diretor falou “ok”. Ele disse que a próxima vez que eles mexerem comigo, era pra mim ir na Direção, que ia chamar os pais. Só que se eu falasse alguma coisa com eles, eles poderiam ir lá. Aí eu tava na sala, aí a minha amiga olhou pra ele e falou alguma coisa com ele. Aí ele foi na Direção falar que eu tava mexendo com ele. Aí chamaram a minha mãe e eu levei convocação e essas coisas. Tipo, sendo que eu que tava sendo zoada, sabe? Muita das vezes, isso acontece. Eu já apanhei de um menino, ele veio me bater, porque ele se intrometeu em uma conversa minha, eu fiquei, tipo, chateada, porque ele veio falar coisa comigo, eu falei assim “ah, vai pro inferno!”. Aí ele pegou e veio me chutar, e me bater, e não sei o quê. Eu peguei e falei assim “menino, vai bater na sua mãe, pra ver se ela vai gostar”. Aí ele pegou e falou... Pegou, assim, no meu pescoço e bateu na parede. Aí eu fui na Direção, a professora, ela tava dentro de sala, virada pro quadro escrevendo, e ela disse que não tinha visto nada disso. A minha calça tava toda suja, cheia de marcas de pé dele. E ela disse que não tinha nada que... Que não tinha acontecido, e eu saí como mentirosa, e chamaram a minha mãe aqui na escola.*

Como descrito por Carolina, quando as intervenções se dedicam a saber quem está certo e quem está errado, não analisam o contexto de realização das ações e se baseiam em uma

espécie de verdade sobre os fatos. Entretanto, as experiências e verdades são subjetivas e, por isso, reduzir a resolução do conflito à punição do infrator pode gerar a sensação de injustiça.

Utilizar a punição como forma pedagógica de mudar comportamentos pode resultar na estigmatização dos sujeitos que demonstram dificuldades nas relações com os pares ou com a instituição escolar, porque reduz a complexidade do problema à essencialização de uma característica do sujeito. Em um grupo focal, um dos alunos falou sobre a intervenção feita pela pedagoga e orientadora escolar:

Grupo Focal 3

173. Luan: Mentira... Esses dias ela foi lá na sala e eu até me assustei... Ela falou "Luan". Ai ela me chamou lá [no SOE]. Ela ficou lá enrolando, falando os negócios da escola, ai eu fui lá [no SOE]. Ela falou "vou falar com seus pais, você demonstra agressividade na escola, você é folgado". Até hoje não chamaram.

O SOE é o Serviço de Orientação Escolar que recebe as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento, mas conta apenas com um(a) profissional como referência. Como descrito, a convocação dos pais é uma das respostas punitivas da escola a comportamentos inapropriados dos alunos. No último trecho destacado, o estudante conta com a intervenção da profissional do SOE que, sob sua perspectiva, parece dizer que chamará os pais como forma de buscar o controle do comportamento agressivo dele. A ameaça à punição foi utilizada, então, como forma de intervenção, mesmo não estando relacionada a um evento específico, mas a uma característica da forma de o aluno se relacionar com os demais.

Outros relatos durante os grupos focais demonstram que ainda há, dentro do espaço escolar, o mesmo tipo de resposta punitiva e controladora a fenômenos como a depressão e a automutilação. Assim, parecem ser compreendidos como problemas de conduta, em vez de necessidade de cuidados em saúde mental.

Grupo Focal 5

198. Denise: Eu já passei por um caso desses, meio que assim, não foi depressão, foi um início, só que... O que que acontece? Meu pai e minha mãe não sabiam disso... Ai eu... Era eu e minha amiga, só que essa colega minha, ela já tinha entrado na depressão, ela

já estava num nível que ela já tinha asma, ela tava com depressão e, meio que assim, ela perdeu o irmão, aí ela entrou em depressão e tudo... Aí ela começou a se cortar. Eu aconselhava ela a parar, só que aí eu fui começando um início de depressão, eu tava querendo fazer isso, só que aí eu não fiz, larguei disso e fui começando a ajudar ela [...]O V. uma vez foi lá na sala, e aí ele viu que essa situação estava acontecendo, aí ele começou a olhar o braço de todo mundo... Ele saiu da escola, ele era coordenador... Aí ele olhou o braço de todo mundo e, quando ele olhou o braço da I., meio que a I. foi ao banheiro, então ele não conseguiu olhar... Ele até que olhou o meu, não tinha nada e tudo. Aí ele falou “cadê sua amiga?”. Aí eu falei “não, ela não tá aqui na sala, ela tá no banheiro”. Ele “tá bom”... Eu vi que a situação estava se agravando e tava perdendo do meu controle. Eu fui conversar com o [coordenador] e disse que fui conversar com [o psicólogo]. Ele marcou uma psicóloga pra ela, aí ela começou na psicóloga e tudo, até que ela foi melhorando.

[...]

200. Kamila: *As maiores depressão que tem aqui na nossa escola é por causa de menino, não é por causa de família, essas coisas. Porque ela mesma foi por causa duma menina, a Maria Lina, foi por causa de uma menina.*

201. Denise: *Tem gente que fala assim “ah, não sei o que, porque... Você tá ficando doida?!”. Em vez de ajudar a pessoa a parar aquele comportamento, não, ela ajuda [a piorar].*

[...]

205. Ivana: *Aí ela tinha um colar que até a Kamila quebrou... Ela ficava pegando assim e puxando, aí, na hora que ia tirar, tava vermelho, tava ficando roxo, aí a Kamila puxou de uma vez e quebrou o colar pra ver se ela parava...*

206. Kamila: *Aí ela ficou com raiva de mim...*

Algumas das intervenções direcionadas a esses fenômenos relacionados à saúde mental assim como a posição de alguns dos alunos frente a esses fenômenos parecem ser de tentativa de controle por meio de atitudes invasivas. Assim como são avaliadas as condutas dos estudantes, a cultura escolar ainda parece significar a depressão e a automutilação em termos de “certo e errado”, “bom e mau”, ou seja, dentro da lógica cartesiana, que articula tais eventos a motivações simplistas. Desse modo, os fenômenos da depressão e da automutilação são compreendidos como maus comportamentos que precisam de limites impostos pelo outro ou, ainda, como comportamentos inadequados que precisam ser corrigidos.

Em um contexto em que os pais são usualmente chamados para colocar limites no comportamento dos seus filhos, torna-se difícil compreender que a convocação pode estar relacionada ao cuidado e à atenção ao estudante.

Grupo Focal 5

186. Kamila: *Eu fui abri o livro dela, né, porque a gente estava sentada junto, eu fui*

abrir o livro, aí quando eu abri o livro, o negócio tava dentro do livro, cheio de sangue... Era um coisa de tirar barba, num tem...

187. Pesquisadora: Barbeador?

188. Ivana: Não, não era não... Era a lâmina, a lâmina... Mas não era lâmina do barbeador, era uma lâmina grande...

189. Auxiliar de Pesquisa: Tipo estilete?

190. Ivana: **Tipo estilete!** Aí foi lá, as amigas dela foram entregar pra [orientadora pedagógica], aí ela conversou com a Kamila e com a Ana Laura e falou “não, por favor”, **que já tava assim, pra chamar a mãe dela pra resolver o problema... Foi lá e ela falou “não, pede pra não chamar minha mãe, porque minha mãe é muito brava, ela vai começar a gritar aqui na escola, fazer a maior confusão”.** Aí foi lá, eu também, **que não sabia de nada, fui lá também, só pra acompanhar. Aí ela falou que não podia, porque tinha encontrado esse estilete, que ela tava se cortando, não podia... Aí ela [orientadora pedagógica] perguntou se a gente entendeu que o problema era sério e que tinha que chamar os pais pra resolver esses problemas que ela tinha...**

A perspectiva de ensino e controle do comportamento baseado na sanção não analisa as dinâmicas internas de organização dos significados e vivências dos estudantes. O foco é dado, prioritariamente, ao controle externo do comportamento, que atua por meio da ameaça à falta ou da limitação como instrumentos para engendrar mudanças no comportamento dos alunos.

Entretanto, os limites impostos aos sujeitos chegam a um fim (não há mais o que retirar, o que motiva a transferência) e, nem sempre, provocam as transformações desejadas, porque as regras institucionais não encontraram mais formas legítimas de supressão das ações do sujeito, que resiste – por vezes, talvez, a punição tenha fim com o fim do próprio sujeito, como em casos de autoextermínio.

Grupo Focal 5

154. Pesquisadora: **E aqui na escola, vocês acham que bater resolve?**

155. Todas: Não.

156. Denise: **Aqui não, porque, primeiramente, ninguém aqui é pai de ninguém. Meio que assim, também tem gente que fala que vai conversar e faz brigar, piorar, e aí fica pior que bater na pessoa. Então, tipo assim, é melhor conversar do que ir batendo, porque isso não vai adiantar.**

157. Pesquisadora: **E, vocês acham que os professores, a diretoria, eles conseguem conversar de um jeito que muda o comportamento dos alunos?**

158. Denise: **Alguns sim, outros não... Porque, assim, tem pessoas [estudantes] que até entendem e maneram, mas tem outros que falam “é do meu jeito e pronto”... Aí é só os pais mesmo pra resolver...**

159. Pesquisadora: **Os pais do aluno pra resolver?**

160. Denise: É...

161. Pesquisadora: **Pois é, aí eles chegam a conversar com os pais, mas com os pais nem sempre resolve, né? Aí gera a transferência de escola.**

162. Denise: *É, desse jeito, aí na transferência aí manda, não tá resolvendo, não tá acontecendo nada, então vamos mudar de escola... Porque aí, mudando de escola, vamos ver se resolve, entendeu...*

163. Pesquisadora: *Vocês acham que resolve?*

164. Kamila: *Eu acho que... Quando falaram que iam transferir uma menina da minha sala, a M., eu achava que era só pra eles poderem se livrar dos problemas.*

165. Pesquisadora: *Foi isso que você sentiu?*

166. Denise: *Eu não acho que é se livrar dos problemas, eles não pensam assim, vamos se livrar daquela menina, porque aí a gente fica sem problema, porque, de qualquer maneira, eles se livrando, vai ter outro problema pra eles resolverem. E também, assim, eles coloca a pessoa em outra escola pra melhorar a pessoa e ver se aquela situação ali resolve, porque, se não tá resolvendo com advertência e não tá resolvendo com os pais, a única maneira é transferir.*

Os resultados alcançados por meio de ameaça e punição dependem do significado dado pelos participantes da situação. Ainda que as intervenções sejam padronizadas, o seu significado é internalizado de formas diferentes por aqueles que recebem a sanção. Para alguns alunos, a convocação dos pais e a suspensão podem trazer à tona a gravidade da ocorrência e, em razão da importância dada à sanção, ela se torna marcador simbólico de transição para a mudança.

Alguns outros alunos, porém, podem se identificar e se compreender a partir dos estereótipos dados a eles, ou seja, internalizam as características que lhes foram atribuídas (por exemplo, “Luan é agressivo”) e, dentro da complexidade e ambiguidade que compõem sua subjetividade, aceitam as consequências punitivas como parte do cotidiano, sem produzir mudanças.

Assim, diferentes maneiras de compreender a escola e as sanções são possíveis, gerando ou não mudanças significativas nas configurações subjetivas dos estudantes. Contudo, esses são fatores deixados de fora do processo de responsabilização desses adolescentes.

O último trecho destacado (identificar) nos permite, ainda, outras análises. A punição física é permitida apenas aos pais como forma de controle do comportamento dos filhos, não cabendo à escola esse papel, como pode ser lido no turno 156 do Grupo Focal 5 (“*Aqui não, porque, primeiramente, ninguém aqui é pai de ninguém*”).

Contudo, quando a escola sanciona o aluno com convocação dos pais ou suspensão, ela outorga aos pais o papel de punir o comportamento do filho. As concepções e expectativas – não claramente expressas, mas vigentes no ambiente escolar – estabelecem que a família é a única responsável pelo desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, e que a punição física é uma das estratégias que se espera que as famílias utilizem.

Grupo Focal 2

175. Pesquisadora: *É? Quando suspende o aluno, aí ele já volta mais tranquilo?*

176. Denise: *Volta.*

177. Carlos: ***Um pouquinho roxo, mas tranquilo.***

178. Denise: *É, um pouquinho roxo. (risos)*

179. Pesquisadora: *Um pouquinho roxo? Por que roxo?*

180. Carlos: ***A peia da mãe.***

Os processos de desenvolvimento humano, pensados a partir desse viés punitivo, encontram limitações por esperar mudanças significativas a partir de intervenções pontuais e por ver, em algum momento, o esgotamento das punições definidas pela instituição. A transferência do aluno de escola, como último artifício, é, portanto, um atestado da impossibilidade de mudança do comportamento do estudante dentro daquele contexto.

Não houve menção, por parte dos participantes dos grupos focais, às tentativas de mediação ou discussões temáticas dentro da escola a respeito das questões geradoras de conflitos e violência. Há apenas relatos de intervenções pontuais geradoras de compreensões dicotômicas de posicionamentos, certos ou errados, passíveis ou não de sanção. Não há menção a diálogos e acordos no contexto da própria escola, envolvendo professores, coordenação e demais profissionais da comunidade escolar.

1.4.2 Resolução de conflitos entre alunos

Como exposto anteriormente, o contexto vivencial dos participantes da pesquisa é composto por interações permeadas por constantes violências que se tornaram formas naturalizadas de estabelecer contato com o outro. Quando a tensão das relações afeta os

estudantes de forma objetiva, por meio de violência física ou verbalização de ameaças, eles lançam mão de instâncias de poder capazes de interferir ou resolver o problema instaurado.

Grupo Focal 3

66. Pesquisadora: (...) *Mas o que vocês acham que precisa mudar nessa história, então... É só ele mudar? Ou tem alguma outra coisa que a gente pode mudar?*

67. Fabiano: ***Ele ir na direção e falar que ele tá sofrendo... Sofrendo bullying...***

68. Pesquisadora: ***Se o Vitor fosse vocês, vocês iriam na direção pra falar que está sofrendo bullying?***

69. Fátima: ***Eu ia...***

70. Fabiano: ***Eu ia...***

71. Luan: ***Ligava pros homi... Bolsonaro...***

72. Pesquisadora: *O Bolsonaro não faz bullying, não?*

73. Fátima e Kamila: *Faz...*

74. Fabiano: *Ele fica chamando os outro de viado...*

[...]

78. Auxiliar de Pesquisa: *Vocês conhecem pessoas que procuram os amigos pra se proteger?*

79. Luan: ***O menino lá da minha sala... Ele sofria bullying aí começou a andar comigo e com o Leo...***

80. Auxiliar de Pesquisa: *E aí?*

81. Luan: ***Aí ninguém mexe comigo não, se mexer comigo, meu primo... O que reprovou quatro anos, ele, ele é cabuloso...***

Grupo Focal 5

166. Kamila: *Ó, pelo que eu fiquei sabendo, pelo que a mãe dele contou, eles começaram, aí, sem querer, o meu amigo esbarrou nele... Foi lá e ele começou “ah, vou te matar”, aí começou a xingar a mãe dele de um monte de coisa. Ele foi na direção falar que o menino tinha xingado a mãe dele, foi lá e chamaram eles dois. Lá ele inventou um monte de mentira, foi lá os amigos do meu amigo começaram a falar “duvido tu matar ele também”, aí ele trouxe uma faca pra escola, os dois trouxeram uma faca. Aí a mãe dele foi na direção, aí eles conversaram e disseram que esse menino... Era melhor não mexer mais com o meu amigo, porque ele já tinha passado em todas as escolas e a próxima vez ele ia pro conselho tutelar, ele mora com os avós...*

Grupo Focal 1

341. Pedro Paulo.: *A monitora aqui da sala chamou duas meninas que tava com raiva da turma toda, foi conversar com a monitora, sabe o que a monitora disse? Falou que o Cauã ficava fedendo...*

342. Cauã: ***Falou que eu sou chato...***

343. Pedro Paulo.: *Aí quando as meninas viraram nossas amigas, ela foi lá e falou...*

344. Cauã: ***Eu só não falo isso pra minha mãe, que minha mãe vai dar um tapa tão forte na cara dela, que ela vai parecer um Beyblade...***

Nos trechos apresentados, vemos que essas instâncias de poder podem ser a direção da escola, o Bolsonaro, o primo *cabuloso*, a faca, o conselho tutelar, a mãe. As figuras de poder não são encontradas, portanto, apenas nas posições institucionais de poder, como a

coordenação ou a direção, mas também em outros espaços relacionais concretos ou ficcionais, a depender do que cada estudante significa como segurança/proteção.

Grupo Focal 3

97. Pesquisadora: *Mas como é que a gente faz então, gente... A gente deixa acontecer, só vai na direção? Tem outra forma do mensageiro da paz ajudar com isso?*

98. Fabiano: *Se eu não fosse mensageiro da paz, eu batia, mas como eu sou...*

99. Pesquisadora 2: *O que você faz, então, como mensageiro da paz?*

100. Fabiano: *Vou na direção, a única forma, tirando bater...*

Grupo Focal 4

335. Pesquisadora: *A turma consegue pensar de outra forma? Se a gente falasse com a turma sobre como o professor se sente, mudaria isso?*

336. Carlos: *Acho que não, porque ia ficar zoando a pessoa que tá falando, ficar enchendo o saco da pessoa que tá falando... Ia ficar falando que a pessoa se acha a certinha...*

337. Maria: *Quem?*

338. Pesquisadora: *Se a Maria fosse lá pra frente falar sobre isso, eles iam ficar zoando também?*

339. Carlos: *Capaz dela apanhar...*

Na impossibilidade de recorrer a essas figuras representativas de poder, a violência se torna o instrumento capaz de impor o respeito ou o medo. Assim, o respeito entre pares e a tentativa de estabelecer diálogo não ocorrem senão pela presença de alguém com poder coercitivo, o que sugere que não há o entendimento de que existe alguma legitimidade no outro a não ser quando existe uma posição de poder.

Como entre eles essa posição não está dada *a priori*, ela é continuamente disputada nas interações entre eles, ou seja, os estudantes buscam, por meio do conflito, estabelecer relações de poder como forma de legitimar a si mesmos no espaço da comunidade escolar. Sendo assim, torna-se difícil encontrar resoluções de conflito não violentas ou não impositivas já que o respeito ao outro não existe *a priori*, mas na subjugação do outro por meio da imposição de algum tipo de poder (força física ou simbólica, popularidade etc.).

Tais dinâmicas relacionais podem estar associadas à posição que os estudantes ocupam na hierarquia escolar, que é a mais baixa, mas também aos valores básicos da cultura produzida

nas relações capitalistas, como a competitividade e o individualismo, que são vistos como caminhos para o sucesso e o reconhecimento (Young, 1999).

Poucos foram os momentos em que os alunos relataram experiências nas quais os conflitos foram mediados por meio de negociações ou de maneira a diminuir as tensões e evitar a violência. Isso aponta para o fato de que a estrutura criada pela cultura escolar é marcada por interações cheias de tensões negativas e hostis.

Ainda assim, dois exemplos de práticas de mediação entre pares foram citados (trecho x), deixando aparentes resistências dos estudantes aos aspectos culturais mais aparentes, e que indicam a possibilidade de novas formas de lidar com situações conflitivas ou mesmo novas formas de se estabelecer as interações entre pares.

Grupo Focal 3

123. Kamila: *É porque a Ivana, ela tava namorando com o Luan, aí pegou, eu e a Myrna, a gente tava saindo do banheiro, aí pegou, elas tavam lá, elas pego e empurro a gente e a gente bateu isso aqui lá no ferro do banheiro, da pia. A B., do oitavo ano, foi lá, falou com elas, conversou com elas que, se a gente não mexesse com elas, elas também não precisavam mexer com a gente e, se o Luan não preferiu ficar com ela e ficar com Ivana, é porque ele não gostava dela...*

Grupo Focal 2

305. Carolina: *Uma menina da nossa sala deu um murro na cara do outro. Não sei por que, eles se desentenderam. E foram pra direção. Você não viu, não?*

306. Carlos: *O menino da sala quinze, ali, deu um murro na cara do deficiente.*

307. Pesquisadora: *Olha. E quando isso acontece, como é que as pessoas resolvem isso?*

308. Carlos: *Dependendo, eles querem resolver com mais violência. Aí eu tava conversando com ele, que ele é deficiente, que num tinha motivo. Aí chegou um menino, se acha o péba⁴, os maior, e foi querer bater nele. Aí eu falei, “pô, tu não vai bater nele. É só conversar. Para!”.*

Os trechos apresentados acima, se referem a relatos sobre a intervenção de um estudante em um momento conflitivo. Em ambos, os estudantes apontam os motivos pelos quais o conflito deve tomar novos rumos, em vez de gerar possíveis violências, e parecem atingir o

⁴ Péba, segundo o dicionário Michaelis online, significa “de qualidade inferior; digno de desprezo; ordinário, reles, vil”. Segundo Suassuna (2008), são jovens, geralmente homens, negros e de bairros periféricos, que utilizam trajés típicos desses locais e, por suas características, são associados à delinquência, à ilicitude.

objetivo de apaziguar as tensões e suprimir o conflito. Contudo, partem ainda da imposição de uma terceira parte que é a responsável por estabelecer o diálogo.

No GF 4, Carlos, o aluno referido no turno 308 do trecho anterior, diz que, ao seu ver, colocar as pessoas para conversar, em geral, piora a situação já que cada um tem seu ponto de vista sobre a história e juntá-los seria apenas forçar uma situação improvável, a não ser que já exista alguma relação afetiva anterior.

Grupo Focal 4

85. Pesquisadora: *E como quebra esse ciclo?*

86. Carlos: *Aqui é cada um ir pro seu lado, na sala eu não sei...*

87. Pesquisadora: *Aqui é cada um ir pro seu lado, mas e quando vocês se encontrarem, como resolve?*

88. Carlos: *Dá aquele bom dia educadamente...*

89. Pesquisadora: *Mas com uma distância, né? Só com respeito e... Você acha que é possível fazer isso sem você entender por que ela estava brigando com você e você brigando com ela? A gente é capaz de respeitar um ao outro só?*

90. Carlos: *Acho que é... só respeitar assim... porque quando tem uma briga, eles põe pros dois conversar. Aí vai conversar, eles vão começar a discutir, um vai começar a interromper o outro, aí vai começar a discussão e vai começar outra briga... De vez em quando, tem aqueles dois amigos, assim, que você vê que eles são amigos mesmo. Aí eles brigam, aí é uma briga normal de amigo; depois eles voltam, mas vai aquelas duas pessoas que não fala um com o outro, aí fica brigando, aí, tipo, não tem nem uma forma deles voltarem a ser amigo, na minha opinião...*

A fala do estudante (turno 90) sugere que o diálogo ou a conversa, da forma como foi estabelecida em suas vivências até então, não surtiram efeito como prática de resolução de conflito. Tal compreensão pode ser justificada pelos modelos de intervenção que buscam culpados e punições durante a conversa, em vez de buscar um entendimento ou uma negociação entre as partes envolvidas.

Assim, ainda que a conversa tenha sido utilizada como estratégia para resolução de alguns conflitos, a cultura que permeia a prática do diálogo pressupõe a competição e a culpabilização do outro como forma de legitimação de si mesmo.

1.4.3 Forma de resolução de conflitos professor-aluno

As escolas, assim como a sociedade em geral, vêm buscando construir mudanças pautadas nos discursos e nas legislações que reiteram a importância da democracia, do respeito às diversidades e de metodologias mais participativas. Porém, grande parte delas ainda reproduzem a estrutura organizacional e as práticas marcadas pelo processo histórico que as constituíram.

Desse modo, apesar de apresentarem discursos sobre democracia e participação, mantêm uma hierarquia que visa garantir o lugar de autoridade de seus professores e funcionários sem abrir espaço de escuta e diálogo com os estudantes. Os alunos, mesmo que exista a pretensão de que sejam participativos e responsáveis, ainda ocupam o lugar mais baixo dessa estrutura de poder, sendo o alvo principal das avaliações de comportamento e aprendizagem, como pode ser inferido do trecho a seguir.

Grupo Focal 1

373. Luan: *Esse ano, professora, chegaram lá na porta, deram um chutão na porta, eu fui abrir, a professora deu um gritão comigo “tá batendo na porta por quê?”, eu falei “não sou eu não”. Eu dei um grito também, que ela gritou comigo...(risos dos colegas) Ela falou “fala baixo comigo”, eu falei “não, eu gritei porque a senhora gritou comigo”. Ela falou “vai pra direção”. Eu mandei ela sumir...*

374. Pesquisadora: *Gente, o que acontece quando acontece esses conflitos entre professor e aluno, o que acontece na escola?*

375. Pedro Paulo: *Nada.*

376. Leandro: *Nada, só um pancadão entre todo mundo e tal e é só isso... (em tom de brincadeira)*

377. Geovanna: *A única coisa que acontece, o professor leva na direção, só isso...*

378. Leandro: *E todo mundo leva advertência...*

379. Pesquisadora: *E o que a direção faz?*

380. Fabiano: *Nada.*

381. Geovanna: *Dá suspensão*

382. Fátima: *Dão advertência...*

383. Fabiano: *E dá pro aluno ao invés de dar pro professor...*

384. Kamila: *Dá suspensão pros alunos, com o professor não acontece nada, o professor sai imune...*

385. Myrna: *Os professores só sabem dar suspensão...*

386. Leandro: *Se eu soubesse quando eu tava lá na sala, eu ia quebrar a cara deles...*

387. Fabiano: *Quando acontece isso, ela dá suspensão é pro aluno e não acontece nada com o professor...*

388. Myrna: *O professor é tão inocente, meu Deus...(ironia)*

389. Cauã: *O professor às vezes que começa a briga e a gente que leva a culpa, porque como a gente é menor, eles desconfia de nós.*

390. Fabiano: *Devia ter punição pros professor também...*

391. *Cauã: Falar a verdade, ninguém acredita em nós não...*

As comunidades escolares mantêm métodos, procedimentos e formas de organização antigas, ao mesmo tempo que são perpassados por novas tecnologias e visões de mundo. Por isso, apesar de reproduzirem discursos compatíveis com as novas legislações, reproduzem valores e práticas tradicionais, o que também direciona as dinâmicas de interação entre os grupos.

As relações entre professores e alunos é, como demonstrado ao longo dos resultados, sempre tensionada. Talvez a figura mais representativa dessa tensão seja um cabo de guerra no qual estão de um lado os professores, que dominam pelo controle, e do outro os alunos, que dominam pela subversão a regra. O cabo é puxado para um lado e para o outro estabelecendo a dinâmica dessa relação: são grupos opostos que disputam o poder e que não sabem como largar o cabo de guerra, apesar de todas as frustrações que ele traz.

Entretanto, essa dinâmica não é clara e linear, mas complexa e dinâmica. Por isso, ao mesmo tempo que os estudantes reconhecem o lugar de autoridade dos professores, também resistem a ele, chegando, por vezes, a se posicionar como violadores. Assim, os conflitos estão sempre muito aparentes, mas não mobilizam os educadores a buscar formas diferenciadas de análise, negociação e resolução entre as partes, porque o aluno é considerado o único sujeito à intervenção.

O que se pode encontrar como tentativas alternativas de prevenção ao conflito são os diferentes métodos que os professores buscam para, em vez de punir ou apontar o mau comportamento, suscitar o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, como relata Denise no trecho 533:

Grupo Focal 2

533. Denise: *É meio que assim, muitas vezes, tem professor que, tipo, ele passa o dever no quadro e tá passado. Pronto. Tem outros que passam o dever e falam “oh, gente. Tá aqui. Vai ser assim”. E a pessoa tá conversando. Aí eles não tão nem aí. E têm outros que falam “ó, para de conversar, porque eu tô passando o negócio aqui e é vocês estão precisando de ponto, não sou eu. Entendeu? Então vocês têm que prestar atenção,*

porque eu tô aqui pra ajudar vocês. Tem professor que passa só o dever e sai. Eu não. E eles vão receber o dinheiro deles do mesmo jeito. E eu, não. E eu tô ajudando vocês”. E tem outro, que meio que assim, “ah, não tá estudando? Eu também não vou obrigar a nada e pronto”.

Com a perspectiva de buscar formas de conciliação e reconhecimento do grupo de professores, os participantes dos grupos focais foram incentivados a pensar sobre como seria ocupar o lugar dos professores e a percebê-los não como profissionais isentos de sentimentos ou coercitivos, mas como pessoas com histórias pessoais, sofrimentos e prazeres. Embora alguns alunos percebam a necessidade de diminuir os embates e se aproximar dos professores, encontram dificuldades ao incentivar os colegas a fazerem o mesmo em razão das dinâmicas culturais e relacionais.

Grupo Focal 4

332. Pesquisadora: *E os professores, vocês acham que eles se sentem como?*

333. Carlos: *Cansados, cansados de todo dia ficar fazendo a mesma coisa, todo dia ficar brigando por causa da mesma coisa...*

334. Maria: *Tem uns que falta por causa disso...*

335. Pesquisadora: *A turma consegue pensar de outra forma? Se a gente falasse com a turma sobre como o professor se sente, mudaria isso?*

336. Carlos: *Acho que não, porque ia ficar zoando a pessoa que tá falando, ficar enchendo o saco da pessoa que tá falando... Ia ficar falando que a pessoa se acha a certinha...*

337. Pesquisadora: *Se a Maria fosse lá pra frente falar sobre isso, eles iam ficar zoando também...*

338. Carlos: *Capaz dela apanhar...*

1.5 Controle, autonomia e mudança: “eu não sei”

Até aqui foi possível perceber e analisar do contexto cultural que organiza e orienta as interações e relações interpessoais e as formas de resolução de conflitos no contexto da escola. Entre os aspectos trabalhados, um nos prende mais a atenção: as estratégias para “promover” os processos de desenvolvimento enfocam mais o controle dos sujeitos do que a promoção de autonomia.

Para demonstrar com consistência esse ponto, serão ressaltadas, aqui, as posições de controle assumidas na relação entre os alunos e seus familiares e entre alunos e os demais

participantes da comunidade escolar. Por fim, apontamos a expressão “não sei” como marcadora dos momentos em que o autoconhecimento e a autonomia são colocados em questão.

1.5.1 Controle externo: Família

Embora o foco da pesquisa tenha sido o contexto escolar, os estudantes também trouxeram algumas experiências sobre como os pais buscam intervir na conduta dos filhos quando compreendem necessário.

Grupo Focal 1

296. Pesquisadora: ***Vocês acham que existe a possibilidade de um de vocês quererem usar drogas um dia?***

295. Pedro Paulo.: ***Existe...***

296. Cauã: ***Sim, sim... Se os nossos pais não ficarem em cima todo dia, a gente usa droga...***

297. Fabiano: ***Eu não... Eu não gosto dessas coisas não...***

298. Pesquisadora: ***Vocês acham, meninas, que existe a possibilidade de vocês terem interesse em usar droga um dia?***

299. Kamila e Fátima: ***Não...***

300. Myrna: ***Minha mãe fala pra mim que, se eu colocar piercing, ela vai arrancar com meu coro; se eu fizer tatuagem, ela arranca na faca e, se eu usar droga, ela me mata..***

301. Luan: ***Meu pai, se eu faço uma listra no cabelo, arranca meu cabelo fora...***

[...]

309. Pedro Paulo: ***Tia, a gente tem um amigo lá na sala que ele antes, assim, ele trazia 50, 20, 30 reais todo dia...Depois que a mãe dele descobriu, aí ele parou de trazer...***

[...]

325. Pedro Paulo.: ***Tia, o mais suspeito do menino que levava 30, 50 reais é porque a gente falava assim, quando a gente pedia dinheiro pra ele, ele não dava, aí a gente dizia “então vou falar pro seu pai”, aí ele ia lá e dava...***

Nos turnos destacados acima, os alunos falam sobre a tensão entre seus possíveis desejos e o controle dos pais. Entre os participantes do diálogo destacado no neste trecho, apenas um fala “eu não gosto dessas coisas não”. Os demais ou não explicam a própria resposta, ou fazem referência às respostas dos pais com relação a suas escolhas.

Quer dizer, os estudantes se referem ao posicionamento dos pais como forma de controle de seus próprios comportamentos. Em alguns casos, o controle pode ser afetivo, baseado na

preocupação em decepcionar ou desagradar os pais; em outros, o controle é estabelecido por meio da ameaça ou da agressão.

Grupo Focal 4

45. Pesquisadora: *E, quando o ano passa, mesmo que os alunos no início não se conheçam, não fica a mesma coisa?*
46. Carlos: *Fica, mas diminui, porque sempre tem aquele aluno que não quer fazer nada na escola, vai porque é obrigado...*
47. Pesquisadora: *E como é que a gente muda isso?*
48. Carlos: *Não sei, minha avó diz que com uma taca bem boa...*

Grupo Focal 5

124. Kamila: ***Falta de surra...***
125. Pesquisadora: *Você acha que quanto mais a gente bate melhor a pessoa fica?*
126. Denise: ***Eu acho que não...***
127. Pesquisadora: ***Eu também acho que não...***
128. Kamila: ***Minha mãe conversa comigo todos os dias...***
129. Ivana: ***Eu só melhorei um pouco quando minha mãe começou a conversar comigo e não bater. Quanto mais ela me batia, mais eu piorava...***
130. Kamila: ***Mais ela batia nos outros na escola...***
131. Denise: *Acho melhor conversar, porque meio que, assim, se a pessoa bater, aí ela vai falar “tá, me bate, eu vou fazer”, tipo, olha o exemplo. Se a pessoa conversar, ó, tá conversando, ela pensa que “minha mãe tá conversando, então vamos lá, vamos tentar conversar”, é tipo isso, entendeu? Porque, se for resolver na violência, é pior...*
132. Kamila: ***Sabe o que minha mãe faz comigo pra me deixar de castigo? Ela pega todas as coisas que eu apronto e aí ela vai anotando tudo no caderninho, tudo no caderninho... Aí depois, no final do ano, tudo que eu quero ela tira de mim.***
133. Pesquisadora: *Ela fala que você não vai ganhar... Não tira não, porque você não ganhou ainda...*
134. Kamila: ***Não, tem coisa que eu já ganhei e ela tira de mim. Ela fala assim “enquanto você ficar fazendo desse jeito, eu não vou te dar nada”.***
135. Pesquisadora: *E resolve?*
136. Kamila: ***Resolve...***
137. Pesquisadora: *Então, tudo bem...*
138. Ivana: ***A Kamila é mais ou menos aluna exemplar...***
139. Auxiliar de pesquisa: *Você achou problemática?*
140. Denise: ***Não problemática, mas cada um dos pais tem uma maneira de educar seus filhos assim, né? Mas meio que, assim, um exemplo, só um exemplo... Eu posso bater no meu filho, aí ela pode educar de uma maneira diferente, eu posso achar ela errada e ela pode me achar errada, mas, pra mim, o que eu tô fazendo é normal, pra ela é errado. Então, cada um tem uma opinião diferente, entendeu...***
141. Pesquisadora: *Uhum... Cada um educa de uma forma, porque tem outros jeitos de educar...*
142. Myrna: ***A minha mãe conversa comigo três vezes quando eu faço uma coisa errada; na quarta vez, ela bate.***
143. Pesquisadora: *Mas ela conversa?*
144. Myrna: ***Ela conversa, ela fala que ela conversa, mas também, se continuar errando, ela bate.***

145. Pesquisadora: *E aqui na escola, vocês acham que bater resolve?*

Todas: *Não.*

146. Denise: *Aqui não, porque, primeiramente, ninguém aqui é pai de ninguém. Meio que, assim, também tem gente que fala que vai conversar e faz brigar, piorar, e aí fica pior que bater na pessoa. Então, tipo assim, é melhor conversar do que ir batendo, porque isso não vai adiantar.*

O que parece importante destacar da análise dos grupos focais é que as intervenções feitas pelos pais desses estudantes ainda se baseiam muito na compreensão de que os adolescentes são heterônomos, ou seja, somente são sensíveis ao controle externo, e as práticas de controle exercidas são, em geral, punitivas, ainda que sob o título de conversa, conforme expresso por Denise no trecho x.

Quando questionados sobre a efetividade dessa prática, alguns alunos se posicionaram contrários a ela, mas, em outros momentos, eles próprios reproduziam o discurso da punição como forma de promover a mudança do comportamento.

1.5.2 Controle externo: Professores

Grupo Focal 4

274. Pesquisadora: *Se vocês fossem professores, como é que vocês iriam dar aula? Que que vocês iriam pensar em fazer?*

275. Maria: *Fazer uma coisa que os alunos gostam, mas, se a gente tirar, eles prestam atenção na aula... Se a gente, tipo, ameaçava eles a tirar, aí eles prestavam atenção...*

273. Carlos: *Eu ia sair tirando da sala. Quem me atrapalhasse tchau!*

[...]

319. Pesquisadora: *A única forma é a gente controlar os alunos, então?*

320. Carlos: *É porque o respeito, na verdade, é o medo de perder ponto. Aquele professor que não tira ponto, ele não vai ser respeitado dentro da sala de aula, aí vai “tá, ele não vai fazer nada mesmo”, aí já vai aquele professor chato que tira ponto, qualquer coisa tira ponto, aí a turma fica quieta com aquele professor, aí “ai, aquele professor é chato”, mas ele consegue dar a aula dele sendo chato...*

321. Maria: *É, mas muito melhor ser chato do que não ser respeitado né?*

Grupo Focal 5

240. Kamila: *O professor Elias, a gente tá sentada lá pra fazer atividade e ele fala bem assim “eu quero ver a atividade agora, quem não estiver vai logo lá pra direção”, ele fala bem assim...*

Ivana: *Aí dá suspensão...*

Grupo Focal 2

535. *Carlos: Tipo, tem o professor Rafael, de História. Ele é um pouco chatinho, naturalmente dele. Aí ele sempre dá aula pra nós nos últimos horários, então ele já tá cansado, já tá com raiva e a turma não coopera. Ele vai e se zanga...*

536. *Denise: E tira meio ponto.*

538. *Carlos: E fala “não vou mais explicar”. E quando ele não tira ponto da turma. Aí ele avisa uma, avisa duas, três.*

539. *Denise: Ele avisa nos tempos dele.*

540. *Carlos: E na quarta, ele já tira ponto, sim. Tira meio ponto.*

[...]

677. *Carolina: Ah, uma coisa da professora de matemática é que, quando você briga com alguém, tipo, briga não, quando você tá conversando, aí ela acaba falando uma coisa, aí muitos alunos respondem ela, aí ela, tipo, começa a chamar a pessoa de abusada, esse tipo de coisinha.*

678. *Carlos: Mas também ela é meio chatinha.*

679. *(risos gerais)*

680. *Carlos: Eu acho que ela é a única professora que briga comigo, eu acho que é ela.*

681. *Pesquisadora: É?*

682. *Pesquisadora: Tem professor que não é chatinho?*

683. *Carlos: Tem. O professor, do tipo, ele não é chato, mas ele é obrigado a ser chato pros alunos prestar atenção na aula.*

684. *Pesquisadora: Ahã.*

685. *Carolina: Depende da ocasião, né? Assim, o professor não é chato, porque ele precisa brigar, né? Ele não vai deixar a gente fazer o que a gente quiser na sala, sendo que ele tem que passar o que ele... Tem que fazer o trabalho dele. Aí acaba tendo que ser chato um pouco. Mas nem todos são assim.*

Os turnos destacados do trecho acima levam, mais uma vez, a compreender que a interação entre professores e alunos é, com frequência, mediada pela tentativa de controle do comportamento por meio de ameaça ou da proibição do acesso a estímulos valorizados pelos alunos. Assim, eles expõem formas de controle externo praticadas por professores e reiteradas por eles por meio da reprodução e da expectativa de serem controlados.

Esses são padrões naturalizados em nossa sociedade que terminam por não promover a autonomia e o autocontrole, mas incentivam a expectativa de que o outro precisa limitar as ações realizadas pelo eu, o que permite que esse limite seja constantemente testado e tensionado.

O turno 584 do Grupo Focal 1, traz a fala de Leandro que indica que não só os professores utilizam a proibição ou a ameaça como formas de intervenção, mas também os profissionais da coordenação ou da diretoria:

Grupo Focal 1

584. *Leandro: Não, é que a coordenadora chegou lá na sala e falou bem assim, eu não quero saber desse rodizio de beijo aí não, desse pessoal ficar perdendo BV, e hoje lá na sala tinha gente beijando, ó...*

O termo BV (boca virgem) é utilizado pelos adolescentes para fazer referência àqueles que não tiveram a experiência de beijo na boca. Temas como sexualidade, relacionamentos amorosos e questões de gênero são constantemente trazidos por alunos da segunda fase do ensino fundamental. Ainda assim, não é um tema debatido na escola e, como fica aparente no trecho x, o diálogo não faz parte da estratégia de intervenção também nesses casos, e é substituído pela proibição como forma de controle.

1.5.3 Controle externo entre pares

As relações entre o grupo de pares são marcadas, principalmente, pelo desejo de ser aceito e reconhecido pelo grupo. O outro, na figura do colega, tem, portanto, grande valor nessas relações. A depender dos processos subjetivos de cada um, os posicionamentos do outro podem atuar como forte controle externo.

Grupo Focal 5

160. *Pesquisadora: Z gente consegue arrumar solução pros problemas que surgiram na primeira reunião. Como a gente vai conseguir mudar isso?*

161. *Myrna: Se afastando das má influências...*

162. *Pesquisadora: Se afastando? Mas e essas más influências, como elas vão mudar também? A gente precisa pensar em como integrar todo mundo.*

Grupo Focal 2

207. *Pesquisadora: E por que que você acha que ela teve necessidade, assim, de começar a usar essas coisas? Por que que as pessoas têm necessidade de começar a usar essas coisas?*

208. *Carlos: Geralmente influência dos amigos, tanto que, às vezes, sai, a pessoa “nossa, tu é meio besta, cê num fuma. É só um traguinho, num dá nada”.*

209. *Denise: É, é tipo isso. Aí vai lá e vai, entendeu? “Ah, não vai dar nada”.*

210. *Carolina: Tipo, eles acham que isso virou modinha, sabe?*

211. *Denise: É, tipo modinha.*

212. *Carolina: “Ah, eu necessito fumar, porque os meus amigos fumam também”*

Nos turnos 161, 208 e 212 dos trechos apresentados, os estudantes ressaltam a necessidade de contato com outros adolescentes e as mudanças que estes contatos provocam

na busca pelo reconhecimento entre os pares. Esse controle não ocorre de forma explícita por meio de comandos e regras, mas se revela na busca por corresponder às expectativas dos colegas.

Como abordamos anteriormente, os métodos de resolução de conflitos utilizados pela escola dão foco à sanção e à proibição, o que direciona os modelos de relação entre pares, que passam a ser, portanto, construídas na limitação e supressão do comportamento uns dos outros.

Os mandos, as ameaças e as sanções são parte importante das relações instituídas tanto entre professores e alunos, como na relação entre pares. A seguir, são apresentados dois exemplos de uma mesma aluna que reproduz essas práticas na sua relação com os colegas.

Grupo Focal 5

65. *Kamila: Professora, a Camila e a Letícia queriam vir, mas ó que eu não deixei elas virem, porque elas só queriam ficar pra ir no recreio...*

66. *Pesquisadora: E você que proibiu elas de virem?*

67. *Kamila: Foi...*

68. *Ivana: É que elas só vêm mesmo pra ficar aqui...*

69. *Kamila: Ela disse que só queria vir pra ficar no recreio.*

[...]

204. *Kamila: Ela pegava tudo que ela achava, tia, e ficava assim; ela pegava a caneta e ficava assim [esfregando a caneta no braço].*

205. *Ivana: Aí ela tinha um colar que até a Kamila quebrou... Ela ficava pegando assim e puxando, aí, na hora que ia tirar, tava vermelho, tava ficando roxo, aí a Kamila puxou de uma vez e quebrou o colar pra ver se ela parava...*

206. *Kamila: Aí ela ficou com raiva de mim...*

207. *Pesquisadora: Mas vocês conversam com ela sobre isso?*

208. *Kamila: Sim...*

209. *Ivana: De vez em quando....*

210. *Kamila: Só que ela não entende, ela fala que a gente devia cuidar mais da nossa vida, que a vida era dela, que ela fazia o que quiser... Aí eu falei assim, então vou largar vocês de mão, porque agora eu vou cuidar da minha vida, porque você não está querendo ser ajudada... Porque a gente tá querendo resolver um problema que você tá tendo, e você não quer ajuda, então...*

1.5.4 Controle interno e autonomia: “não sei”

Grupo Focal 4

53. *Pesquisadora: Será que os alunos não podem se controlar por conta própria?*

54. *Carlos: Bem difícil...*

55. *Auxiliar de Pesquisa: Por quê?*

56. *Carlos: Não sei, não sou desse nível de aluno...*
57. *Auxiliar de pesquisa: Você é de qual nível?*
58. *Carlos: Eu fico meio termo, eu fico quieto quando o professor está explicando e quando eu tô fazendo dever...*
59. *Maria: Fica, né? Sei...*
60. *Carlos: Ai quando eu termino, eu fico andando pela sala.*
[...]
66. *Maria: Eu faço as coisas e ao mesmo tempo não faço...*
67. *Pesquisadora: Por quê?*
68. *Maria: Porque eu não me aquieto...*
69. *Pesquisadora: E por que não se aquieta?*
70. *Maria: Eu não sei! Eu também não sei, eu queria saber... Achar uma solução...*
[...]
100. *Auxiliar de pesquisa: E o que vocês podem fazer pra resolver essa situação?*
101. *Maria: Eu não sei...*
102. *Pesquisadora: E quando ela fica chateada, como você se sente?*
103. *Maria: Eu não vejo... Eu fico fora de sala, ela me tira fora de sala...*

Esse trecho de diálogo (Grupo Focal 4) foi utilizado para introduzir o tópico sobre controle interno (autocontrole) e autonomia, porque ele traz aspectos analisados até aqui, como a necessidade desses adolescentes de aliar os espaços de aprendizagem e de interação entre o grupo de estudantes, e introduz o foco desse tópico: a dificuldade de compreender a si mesmos, seus desejos, limites e modos de funcionamento nas relações estabelecidas no contexto escolar.

A frase “*não sei*” apareceu com frequência nos momentos em que os estudantes foram estimulados a pensar sobre os próprios processos subjetivos. É importante levar em conta que é possível que os estudantes não estivessem confortáveis o suficiente para falar sobre aspectos pessoais dentro dos grupos. Porém, deve-se considerar, também, o contexto de vivência e as relações descritas até agora como fatores que influenciam o processo de construção de autonomia e a educação emocional.

A configuração cultural do espaço da escola analisada se baseia na punição e ameaça como formas de controle dos estudantes, ao mesmo tempo que não há investimento em práticas que explorem significados e processos subjetivos. Assim, o desenvolvimento subjetivo está, em geral, ligado a limitações e regras impostas externamente, sem que exista, em

contraposição, a compreensão de como o eu se estrutura e se posiciona a partir dessas relações com o outro.

Grupo Focal 5

94. Kamila: ***Se a Ivana levar mais alguma coisa, se ela parar mais uma vez na direção, aí que ela vai ter transferência...***

95. Pesquisadora: *É?*

96. Ivana: ***Se a menina mexer comigo, aí sim eu vou ser transferida...***

[...]

117. Ivana: ***Ninguém manda eles mexer comigo... Eles sabe que eu sou violenta...***

118. Pesquisadora: ***Você é violenta ou você está violenta?***

119. Ivana: ***Tava e ainda tô um pouco ainda...***

120. Pesquisadora: *Você ainda tá um pouco?*

121. Ivana: *Uhum...*

122. Pesquisadora: ***E qual o motivo disso?***

123. Ivana: ***Também não sei...***

Ivana, aqui, também expressa o “não sei”. O próprio comportamento, portanto, não é entendido a partir de reflexões e de construções subjetivas, mas a partir das posições adotadas pelo outro com quem o estudante interage. No trecho (94 a 123), Ivana se desresponsabiliza da conduta que pode adotar caso seja provocada pela outra estudante.

Assim, reproduz o que lhe é dito pelos outros com quem se relaciona como se fosse uma verdade inquestionável – “*eles sabem que eu sou violenta*”. Sem instrumentos ou recursos simbólicos para elaborar o que lhe é falado, apenas reitera a impossibilidade de autocontrole, sem, de fato, se posicionar enquanto sujeito de suas ações. A resposta é, portanto, uma reação em vez de uma ação autônoma, o que implicaria compreender de fato as forças e dinâmicas internas que a mobilizam.

A partir dessa compreensão, é possível inferir que, ao não se perceberem como autores, também não percebem como suas ações (individualmente) podem influenciar o contexto comunitário ou mesmo a construção de seu próprio futuro. Isso se reflete nos momentos de construção ou participação coletiva:

Grupo Focal 4

213. Pesquisadora: *Quando o governo faz campanha pra falar sobre a escola, a importância de estudar, vocês acham que isso faz diferença pras pessoas?*

214. *Carlos: As pessoas não prestam atenção... Tipo que tivesse uma campanha aqui na escola falando sobre a importância da escola, vai ter só a palestra, aí não vai ver quase ninguém, aí **fala vai ter comida, vai vir um monte de gente apenas para comer, não presta atenção e fica zoando**, aí pega copo, taca nos outros, fica tacando papel nos outros...*

Dessa forma, em vez de um processo subjetivo de compreensão do papel de cada um em promover mudanças e melhorias nas interações e ambientes comunitários, os estudantes, e até mesmo adultos, muitas vezes, permanecem esperando por controles externos que adequem suas regras e rotinas de vida. Esses controles externos podem estar na escola, representados nos adultos e na disciplina, ou mesmo na igreja e em outras instituições compreendidas socialmente como lugares de controle.

Por não terem experimentado espaços fomentadores de autoconhecimento e regulação interna, quando incentivados a pensar o que deveria mudar na escola para que eles se interessassem mais pelo processo de aprendizado formal, os estudantes sugeriram apenas formas de controlar comportamentos por meio de intervenções externas.

Citaram, por exemplo, o uso de câmeras, outras formas de vigilância ou mesmo de benefícios que pudessem ser retirados conforme a resposta dos alunos. Poucas vezes pensaram em estratégias de ensino alternativas ao controle externo ou punição. Quando o fizeram, apontaram a possibilidade de aumento do tempo de intervalo, do uso de fones de ouvido ou música em sala de aula, o que adicionaria à escola mais momentos condizentes com seus interesses.

A partir das informações construídas, foi possível perceber que a motivação e disposição dos alunos para estudar e permanecer na escola é perpassada por temas e metodologias que se articulam com o universo simbólico, contextual e cronológico vivenciado por eles. Música, tecnologia e interação entre pares fazem parte dos interesses desses estudantes, e incluir esses objetos e essas ações de identificação dos estudantes no espaço e na rotina escolar seria, também, incluí-los na construção do espaço de ensino.

*Grupo Focal 2**458. Pesquisadora: E vocês têm espaço em que lugar aqui pra decidir, participar?**459. Carlos: Eu estou aqui há três anos, primeira vez que a gente tá decidindo, participando é agora...***2. Atuação da Pesquisadora nos Processos de Mediação dos Grupos**

Como descrito no capítulo metodológico, inicialmente, houve a tentativa de produzir, junto com os alunos, formas de promoção de paz dentro do contexto escolar por meio de práticas dialógicas executadas sistematicamente pelo grupo de Mensageiros da Paz. Contudo, as dificuldades em construir tais práticas, que idealmente seriam promovidas por meio do desenvolvimento de um grupo cooperativo, criativo e autônomo, trouxeram novos elementos para a pesquisa.

A posição de mediadora (Pereira & Sawaia, 2020) da pesquisadora no grupo dos alunos Mensageiros da Paz trouxe à tona várias questões sobre os desafios vivenciados por professores e alunos no cotidiano escolar, apontando para aspectos intersubjetivos da construção de mudanças culturais. Isso foi possível porque a construção das informações junto aos estudantes foi atravessada pelas relações entre eles, pelo tipo de vínculo construído entre eles e a pesquisadora e pelas regras e formas de organização do espaço escolar.

A atuação da pesquisadora, ao longo da realização dos grupos focais e de todos os encontros com os Mensageiros da Paz, foi orientada pelo objetivo de fortalecer a expressão e autonomia dos estudantes, com enfoques e estratégias diferentes a depender do momento do processo de pesquisa.

Nos primeiros encontros, buscou oportunizar o espaço para que os estudantes cooperativamente analisassem as relações escolares e pensassem em atividades de intervenção para construção da cultura de paz no contexto escolar de forma autônoma. A observação das dificuldades individuais e coletivas dos estudantes em trabalhar cooperativamente fez, então,

surgir a etapa seguinte da pesquisa, que buscou dar ênfase e estimular o desenvolvimento da própria autonomia entre os estudantes por meio de atividades específicas de intervenção.

Ao analisar os encontros realizados, foi possível identificar que o *frame* de produção da pesquisa, caracterizado pela organização e a cultura escolar como estruturantes simbólicos do contexto, incluindo aí a qualidade das relações estabelecidas previamente pelos estudantes entre si e com os adultos no contexto escolar, foi tensionado pelos objetivos que orientaram as ações da pesquisa. A dinâmica entre essas dimensões afetivo-semióticas movimentava e tensionava as relações entre os estudantes e a pesquisadora. A complexidade dos processos que ocorreram no contexto dos grupos focais e encontros do grupo de MP pode ser apresentada a partir do olhar sobre os desafios e possibilidades que marcaram a atuação da pesquisadora ao longo do processo de pesquisa.

A construção das informações referentes a esse eixo de análise enfoca a participação, os posicionamentos e as estratégias utilizadas pela pesquisadora de acordo com os seguintes tópicos: (2.1) Intervenções e posicionamentos frente a violências, conflitos e desrespeito às regras; (2.2) Direcionamento das atividades e produção de resultados; (2.3) Desenvolvimento moral e diálogo; (2.4) Estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio de ações e atividades específicas.

2.1. Intervenções e posicionamentos frente a violências, conflitos e quebra de regras

Como descrito no primeiro eixo da análise dos resultados, as relações entre estudantes eram constantemente tensionadas e, muitas vezes, marcadas pela competição e pela violência. Durante os encontros, havia disputa pela atenção da pesquisadora, que se perdia nas diversas falas proferidas ao mesmo tempo, além dos conflitos e das mudanças constantes de assunto por parte dos alunos para fazer piadas ou para ressaltar desejos e questões individuais.

Tudo isso contribuía para a dispersão da atenção do grupo. O excesso de informações e estímulos apresentados ao mesmo tempo pelos estudantes somado à expectativa de produzir resultados sobre os temas de discussão com os alunos geravam, na pesquisadora, a sensação de confusão e exaustão. A busca por tentar organizar o momento fazia surgir uma tensão entre a necessidade de imposição de silêncio, ordens e regras, e a construção progressiva, lenta, orgânica e funcional de uma configuração dialógica do grupo.

Em geral, a estratégia adotada pela pesquisadora frente a essas situações foi a de aprofundar sobre as motivações dos estudantes e problematizar conflitos e discussões, evitando posturas de certo ou errado. Os posicionamentos da pesquisadora, em vez de focar na repreensão da postura dos estudantes, buscavam oportunizar a verbalização das crenças e valores culturais vivenciados por eles, permitindo-lhes refletir e discutir seus comportamentos e narrativas.

Grupo Focal 1

3. *Pesquisadora: o que a gente vai falar hoje é sobre a comunidade de vocês, sobre Ceilândia e sobre a escola. Todo mundo mora em Ceilândia?*

4. *Muitas vozes ao mesmo tempo: Sim.*

5. *Leandro.: Não, eu moro no DF.*

6. *Pesquisadora: Leandro, é sério, hoje você consegue fazer um trabalho sério?*

7. *Leandro: Não sei não, é difícil.*

8. *Pesquisadora: Mas você pode tentar? Então tá bom, obrigada! E como é morar em Ceilândia?*

[...]

45. *Pesquisadora: Vamos **tentar falar um de cada vez, gente?** Vamos tentar falar um de cada vez? Olha só, há quanto tempo vocês estão na escola?*

[...]

91. *Pesquisadora: Gente, calma, pera... **Eu vou ter que usar um objeto [de fala], porque todo mundo está falando ao mesmo tempo. Deixa o Fabiano terminar de falar primeiro...***

[...]

408. *Pesquisadora: **Gente, a gente está gritando cada vez mais...** A gente está tentando falar, aí o outro fala ainda mais alto e a gente vai gritando...*

Na ocasião de um dos grupos focais realizado ainda em 2018, houve um desconforto motivado pelo fim do namoro entre dois participantes. Nesse momento, foi difícil encontrar a melhor forma de dar continuidade ao trabalho. O conflito entre Ivana e Luan estava em primeiro

plano para os alunos naquele momento, o que dificultava a mudança de assunto e a continuação do objetivo do encontro. Entretanto, falar sobre o conflito entre eles os colocava expostos diante do grupo, o que não parecia ser adequado. Houve, então, a tentativa de lhes perguntar sobre como essa questão poderia ser resolvida.

Grupo Focal 3

164. Pesquisadora: ***Você acha que vocês precisam conversar, Ivana? Você precisa conversar com o Luan?***

165. Myrna: *Sim, eu acho que sim!*

166. Ivana: ***Não é você que tá assim...***

167. Pesquisadora: ***Como é que a gente vai resolver isso, essa situação de vocês?***

168. Kamila: *Ô Tia... Como toda escola tem um centro de atendimento, o SOE, a pessoa podia ir lá tentar resolver, não ir só na direção ficar sofrendo...*

169. Auxiliar de pesquisa: *O que que é o SOE?*

170. Ivana: *O SOE é tipo uma mulher conselheira que a gente vai lá nela e ela tenta resolver nosso problema...*

Abrir espaço para falar sobre o que preocupava o grupo e solicitar que eles próprios resolvessem a situação foi a solução encontrada, momentaneamente, para diminuir o impacto da questão, possibilitando que ela fosse discutida, caso os participantes do conflito se propusessem a isso. Quando Luan e Ivana demonstraram evitar adentrar mais em suas questões pessoais, a temática foi ampliada para a experiência dos demais participantes, que, então, trouxeram suas vivências e perspectivas com relação às relações entre gêneros dentro da escola.

Outros tipos de entraves e conflitos vivenciados na coordenação do grupo são exemplificados nos trechos a seguir:

Avaliação do Dia do Abraço

109. Maria começa a falar alto, chamando o menino ao lado de viado, desgraçado. A pesquisadora e outros alunos chamam a atenção dela e ela diz que o colega está gravando ela falar sobre os meninos que ela abraçou.

110. Vagner: ***Ei, professora, pede pra ela parar de xingar aí, por favor. (falando sobre a Maria)***

111. Gerson: *Ô, sapatona! (fala e os meninos começam a rir)*

112. Pesquisadora: ***Como é que é?***

113. Gerson: *Nada, professora...*

114. Maria: *(rindo) Agora fala, você não é o homenzão... Agora fala se for homem...*

115. Pesquisadora: ***Não, como é que é, eu quero entender...***

116. Vagner: *Professora, é melhor não, continua falando o que a senhora tava falando...*

117. Pesquisadora: ***Tem certeza?***

118. *Vagner: Absoluta.*

119. *Pesquisadora: Porque eu acho que a gente precisa começar a tratar com respeito aqui, daqui a pouco eu começo a ficar ofendida também... Vamos conversar então... Eu estava falando que eu achei muito legal que os meninos estavam se abraçando também, e isso não foi um problema, e eu achei muito legal não ter um problema nisso...*

Atividade com massinhas

94. *Fabiola: Abaixa isso daí. [para Luan, que estava ouvindo algo no celular]*

95. *Pesquisadora: **Luan, desliga aí.***

96. *Luan: Pô, psora.*

97. *Pesquisadora: **Tô falando sério. Olha só, deixa eu falar uma coisa séria. Nem todo mundo quer ouvir a mesma música que a gente ouve. Quando a gente coloca música e a gente quer ouvir uma música, a gente tem que colocar no fone pra não atrapalhar as outras pessoas. Tem gente que não tá a fim de ouvir.***

98. *Luan: A senhora gosta de quê?*

99. *Pesquisadora: Eu gosto de...fórró, eu gosto de...*

100. *Luan: Ah, tem um forrozinho massa aqui.*

101. *Pesquisadora: Tem?*

102. *Luan: Mano Walter.*

103. *Pesquisadora: **Mas agora a gente não tá ouvindo música, né?***

104. *[Luís e Fabiola se desentendem – Maria volta à sala e fala que o colega que foi procurar não compareceu à escola hoje]*

105. *Pesquisadora: **Então, vamos jogar Escravos de Jó? Vamos fazer uma roda então? Todo mundo vai fazer uma bolinha e botar no chão, na frente. Pronto gente, todo mundo?***

106. *Luís: **Professora, ela me agrediu, você viu, né?***

107. *Pesquisadora: **Tá ida e volta essa agressão, né?***

108. *Fabiola: Hoje ele tá demais.*

109. *Luís: Você tá demais.*

110. *Maria: É ciúmes do Igor.*

111. *Luís: Ai, cala a boca! Pelo amor de Deus. (grita)*

112. *Luan: Tu gosta do Igor?*

113. *Luís: Não.*

114. *Maria: Ele viu essa foto aqui do Igor, aí ele tá indignado.*

115. *Alunos riem.*

Os trechos da atividade com massinha, além de demonstrarem conflitos habituais do dia a dia escolar, também apresentam as estratégias encontradas pela pesquisadora para lidar com as situações por meio do diálogo, de perguntas, e não de comandos ou avaliações, possibilitando espaço para que os próprios estudantes negociassem e se posicionassem com relação aos conflitos. Assim, em vez de impor ou punir os estudantes, o objetivo foi possibilitar que eles percebessem suas atitudes e buscassem ressignificá-las como um processo longo e contínuo de reflexão e autopercepção.

Desse modo, os encontros, que inicialmente tinham como objetivo o planejamento de atividades que proporcionassem mudanças nas relações escolares, se tornaram o espaço necessário de discussão e diálogo, capaz de produzir mudanças individuais, como a expressão autônoma, a partir das relações estabelecidas com o coletivo. Isso se diferenciava do posicionamento geralmente adotado por alguns docentes que, na busca por atingir de maneira pragmática o objetivo de aprendizagem, colocavam de forma impositiva suas pautas e necessidades pessoais, sem ouvir os estudantes e sem abrir possibilidades para qualquer tipo de discussão.

O exemplo a seguir ocorreu durante um encontro em que o grupo, na presença da professora FC, se organizava para aplicar pequenos questionários aos colegas da escola, sobre o tema violência contra a mulher. Alguns alunos haviam participado da aplicação pela manhã e iriam fazê-lo, novamente, à tarde. A pesquisadora problematizou uma informação trazida pela professora com o objetivo de promover o diálogo e, em seguida, a professora retomou sua pauta.

Aplicação de questionários

25. **Pesquisadora:** *Como é que é isso? Vocês combinam de ir junto e alguém foge?*

26. **Luís:** *Eu...É que certas pessoas, né...*

27. **Professora:** *Quem é que foge, que eu não sei quem é?*

28. **Luís:** *É feio, né, fugir do trabalho, né, Pedro Paulo?! Ele sumiu do nada.*

29. **Professora:** *Acho que dá... (interrompida)*

30. **Pedro Paulo:** *Mas a Professora pediu folha.*

31. **Professora:** *Tá bom, chega. Deixa eu passar tudo o que eu tenho pra passar depois a gente comenta qualquer outra coisa. Então é... E outra coisa, entrar na sala de aula, primeira coisa, cê já pediu permissão pro professor? “Professor, nós somos os Mensageiros da Paz...”, até porque o pessoal da tarde nem conhece o projeto direito, a gente faz os trabalhos que a gente quer fazer à tarde, mas o pessoal da tarde nem conhece ainda. Então, identifica pro professor aí depois vão se identificar pra turma: “boa tarde, nós somos do Projeto Vozes da Paz”, a gente não precisa falar: “bshliibhlsbshliihsbilsb”, ninguém entende nada. Pode falar com calma. O que que cês têm que falar: “boa tarde, nós somos do Projeto Vozes da Paz, nós somos os mensageiros da paz e nós vamos fazer uma...?”*

32. **Pedro Paulo:** *Pesquisa...*

Observação: Após a professora dar muitas instruções, sem a interrupção de alunos, ela encerra o assunto.

2.2. Direcionamento das atividades e produção de resultados

A complexidade e os desafios encontrados nos processos de construção de uma cultura de não violência não se limitam aos conflitos estabelecidos entre os estudantes. Caracteriza-se, também, pelas expectativas e posicionamentos do adulto que organiza e conduz os espaços e as atividades desenvolvidas no contexto das interações que mantém com os estudantes. Nesse tópico, destacou-se o lugar da pesquisadora que, na efetivação da pesquisa, possuía o objetivo concreto de promover o diálogo e a autonomia entre os participantes, mas que, para isso, necessitava despertar o interesse e a participação dos estudantes.

O trecho a seguir é apenas um dos múltiplos exemplos em que a tentativa de conversar e discutir temas de trabalho com os alunos era constantemente interrompida pelo desvio da atenção para outros estímulos trazidos pelos estudantes. A dispersão resultante levava à dificuldade no aprofundamento do debate e na construção conjunta da tarefa, o que acabava por trazer certa angústia à pesquisadora diante da falta de conclusão da atividade.

Atividade com massinhas

(O encontro tem início com conversas aleatórias, alunos buscando melhor posição para sentar, comentando questões pessoais)

1. *Pesquisadora: Mas vamos fazer uma avaliação de como é que foi a atividade daquela aula da semana passada. Me fala aí.*
2. *Maria: Foi bom.*
3. *Denise: Foi bom. Porém, foi um pouco muito... (inaudível).*
4. *Pesquisadora: Tava todo mundo muito eufórico, né?*
5. *Maria: **Eu quero escorar em alguma coisa.***
6. *Pesquisadora: **Cê quer escorar também? Ai gente, todo mundo, cês tão parecendo velho.***
7. *Maria: Eu tô pra morrer. Aqui ó, eu tenho provas que eu fiz muito exercício ontem. Minhas provas aqui ó, que eu fiz exercício ontem.*
8. *Luís: Tá bom, ok, chega. Tá bom.*
9. *Pesquisadora: **Deixa eu falar aqui pra vocês. Que que eu pensei: que antes da gente começar a fazer o teatro, eu acho que precisa, que a gente precisa se integrar melhor. Porque eu tô achando que...***
10. *Maria: Eu quero a verde. É minha favorita.*
11. *M. E.: Gente, calma aí!*
12. *Pesquisadora: **Cês tão ouvindo o que eu tô falando?***
13. *Maria: Tô.*
14. *Pesquisadora: **Que que eu tô falando?***
15. *Luís: Não dá pra ouvir nada.*

Ao longo do tempo, com a vivência frequente dos conflitos e dispersões produzidas no grupo, foi possível compreender por que razão o adulto responsável pela facilitação das experiências de aprendizagem, o professor ou coordenador, sente-se incomodado e deixa de perceber, de fato, os comportamentos propositivos e os avanços que se estabelecem com o grupo entre os alunos. É possível que exista uma sensação de insuficiência ou ineficácia, já que a dispersão, independente do motivo, configura uma barreira ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Diante da constante tensão, o professor pode interpretar estes comportamentos sempre a partir da generalização da perspectiva de que existe falta de atenção e compromisso dos alunos com o que lhes é proposto, excluindo outros posicionamentos e significados existentes.

No trecho destacado abaixo, entre os turnos 242 e 247, pode-se verificar a percepção dos alunos de que o professor se relacionava com eles apenas para sancioná-los, mesmo quando não havia motivo. Adicionada a isso (turno 253) está a compreensão de uma das alunas sobre o acúmulo de estresse e alienação afetiva do professor em razão da necessidade de controle das situações vivenciadas em todas as salas de aula.

Grupo Focal 5

242. Pesquisadora: *Então, mas essa também é uma forma de... É uma coisa que a gente precisa resolver na escola, **essa coisa do professor também estar sempre cansado e ficar sendo violento com vocês pra fazer que a aula aconteça...** Como é que a gente vai resolver isso?*

243. Kamila: *O professor A., a gente tá sentada lá pra fazer atividade e ele fala bem assim **“eu quero ver a atividade agora, quem não estiver vai logo lá pra direção”**, ele fala bem assim...*

244. Ivana: *Aí dá suspensão...*

245. Pesquisadora: *Porque eles também estão cansados...*

246. Kamila: *Não, mas a gente tá sem conversar, sem nada...*

247. Ivana: ***Tem dia que a gente tá normal, que a gente quer fazer que nem pessoas civilizadas na sala, fica todo mundo quietinho fazendo o dever, até o menino mesmo que é mais bagunceiro da sala, pior do que eu, ele fica normal, faz o dever...** **Aí o professor começa “ah, vocês não tão quieto, não tão fazendo o dever”, o problema é que ele tá toda hora saindo da sala, ele fica mexendo no celular, ele...***

[...]

253. Denise: *Tipo assim, outro caso, um exemplo... Vamos parar pra pensar no lado do professor. Ele agiu com violência, né? Então o que acontece, você estava agindo com violência, porque estava passando por alguns problemas por detrás... Então, pensa com*

o professor... O professor não dá aula só pra vocês, ele dá aula pra outras turmas, então o que que acontece, ele se estressa... Ele passa por vários problemas em cada uma das salas e aí chega numa turma ele fala “ah, passei por isso então se passar por outra coisa, vou levar pra direção... Aí vocês “o nosso professor mal chegou já está tratando a gente assim”, é porque vocês não param pra pensar “ah, é porque o professor tava passando por todas as salas, ele já passou por isso, outro dia ele pode ter sofrido alguma coisa não só na escola, mas em casa também” [...].

Durante os grupos focais, ao buscar estratégias para lidar com a competição e com os conflitos, em meio à falta de foco e muito barulho, a pesquisadora percebia sua tendência a direcionar suas ações no sentido de controlar os turnos de fala e o comportamento dos alunos e, por vezes, fazia isso mesmo quando não havia necessidade. Possivelmente devido a uma constante sensação de fracasso e à percepção de que o objetivo central do trabalho (no caso, da pesquisa) não estava sendo cumprido, já que as constantes interferências faziam parecer superficial o debate.

O enfoque na tentativa de controle e foco no objetivo dificultavam a percepção da pesquisadora de importantes falas dos alunos. A pesquisadora, então, alternava sua posição entre o foco exclusivo no objetivo de pesquisa, o que gerava impaciência com o posicionamento de alguns estudantes e que a levavam a demonstrar incômodo com a situação, com momentos nos quais participava das brincadeiras dos alunos, permitindo-se desviar do tema.

Ela compreendeu que a adoção dessa estratégia lhe era favorável, tendo em vista a construção de um vínculo afetivo de confiança e respeito com os alunos. Sua preocupação, nessas ocasiões, era a de não transformar todos os momentos em intervenções, mas de tentar se inserir na dinâmica das relações estabelecidas entre os estudantes. Contudo, essas tentativas lhe provocavam tensionamento subjetivo, trazendo à tona dúvidas sobre quais deveriam ser o posicionamento e as melhores estratégias para a organização dos momentos de construção conjunta nesse cenário.

2.3. Desenvolvimento moral e diálogo

A tentativa de desviar o foco da necessidade de controle dos comportamentos, fazendo questionamentos em vez de imposições, foi especialmente útil para fazer circular os sentidos individuais e coletivos construídos no grupo. Em vez de somente concordar ou discordar dos posicionamentos dos estudantes, a pesquisadora buscou trazer questionamentos que possibilitassem a reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia, em lugar da simples reprodução de discursos. Desse modo, um espaço de reflexão era construído com base nas necessidades e no posicionamento dos estudantes:

Grupo Focal 1

121. *Gabriela: Ele é do tamanho do Luan mais ou menos, mas ele chega sempre nos meninos, pega os meninos e fica dando chute no saco deles, aí depois fica dando murro na cara e os meninos caem no chão, um monte de coisa...*

122. *Pesquisadora: **E por que isso acontece?***

[...]

542. *Pedro Paulo: Tia, tem um jeito de resolver... Fazer umas duas salas, contratar umas certas pessoas, espalhar câmara por isso aqui tudo...*

543. *Pesquisadora: **Mas a câmara, ela vigia, ela resolve conflito?***

544. *Fátima: Sim, colocava na sala do diretor...*

545. *Pedro Paulo: **Se ele visse isso, ele gravava a cara da pessoa, ia lá nela, conversava e pronto... Ou então espalhar cartaz pela escola...***

Grupo Focal 6

27. *Pesquisadora continua falando sobre outros pontos falados pelos alunos nos encontros. Fala sobre as soluções que a escola vem encontrando e conclui: mas como Mensageiros vocês precisam fazer coisas diferentes... Ouvir com atenção, tentar respeitar os colegas...*

28. *Leandro: **Dar carinho, beijo...***

29. *Pesquisadora: **Pode ser, Leandro, mas se a outra pessoa quiser o carinho e o beijo...***

30. *Leandro: Ah, isso aí é outra história...*

Atividade com massinhas

75. *Pesquisadora: Luan, você não me respondeu... **O que você acha que a gente pode fazer pra não ficar aquela bagunça toda que tava na semana passada?***

76. *Luan: A minha opinião é tirar quem tava bagunçando...*

77. *Fabiola: Tira todo mundo...*

78. *Pesquisadora: Mas aí... **exatamente, aí tira todo mundo, aí faz o quê?***

79. *Luan: Sei lá, dá um castigo, tipo assim... Quem ficar atrapalhando, né, dá tipo uma suspensão entre nós aqui, não é suspensão da escola...*

80. *Pesquisadora: **Mas sabe o que eu fico pensando? Eu até falei isso pra Maria no encontro passado, eu falei “Maria, a próxima vez que você gritar, eu vou te dar uma***

suspensão do grupo, uma advertência do grupo e uma suspensão do grupo”, mas será que vai adiantar? Porque eu não sei se a Maria tem tanto controle assim dela, eu não acho que ela consegue controlar assim...

81. Denise: *Vamos pegar um exemplo prático. O Leandro fica de suspensão. Aí ele vai voltar diferente?*

82. Pesquisadora: *Não...Vai ser a mesma coisa.*

83. Denise: *Então é melhor conversar...*

Nos exemplos apresentados, é possível observar como posturas que evitam repreensão e marcação do poder da “verdade” e do “conhecimento” por parte do adulto possibilitam fazer emergir importantes construções simbólicas nos estudantes, as quais podem, então, ser analisadas e discutidas. Nesse sentido, ocupar o lugar não de quem determina, mas de quem problematiza e coconstrói possibilitou à pesquisadora o delineamento de um espaço relacional de problematização e reflexão acerca dos valores e crenças morais construídos ao longo do tempo pelos participantes do grupo.

2.4 Promoção do desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio de atividades específicas

Por fim, é preciso analisar os encontros dedicados a trabalhar a participação de cada um dos alunos nos processos de construção do grupo de mensageiros da paz. No segundo semestre de efetivação da pesquisa, após a tentativa frustrada de construção de uma dramatização que suscitasse a discussão sobre a violência contra a mulher no espaço escolar, tornou-se necessário desenvolver, com os participantes, momentos de problematização da responsabilidade individual de cada um para a efetivação do objetivo de construção coletiva.

Durante a tentativa de realização do teatro, os alunos que não estavam atuando na cena ensaiada se dispersavam, saíam da sala ou conversavam alto, atrapalhando a execução da atividade. Ao evitar lidar com os adolescentes mediante punição ou ameaça, a pesquisadora notou a substancial dificuldade deles em se compreenderem como participantes ativos e responsáveis pelo que ocorria ou deveria ocorrer no espaço coletivo. Ou seja, não reconheciam

a importância de sua atenção, dedicação e real participação para a execução e o sucesso da tarefa.

Nos exemplos a seguir, destacam-se dois momentos fundamentais para dar continuidade à análise. No primeiro, um dos estudantes demonstra que a responsabilização somente ocorre mediante a intervenção de um adulto; no segundo, é possível verificar o quanto a prática escolar inibiu a construção autônoma desses adolescentes.

Grupo focal 6

54. Pesquisadora: *Tá... A gente precisa aprender a resolver os conflitos de uma forma não violenta... **Como é que você lida com isso, Pedro?***

55. Pedro Paulo: *Mas qual conflito?*

56. Pesquisadora: *Um conflito... Você brigou com alguém... Pôs o pé pra alguém cair...*

57. Maria: *Tipo briga...*

58. Pedro Paulo: ***Aí, meu filho...É com o professor vendo?***

59. Pesquisadora: ***É diferente quando o professor vê e quando não vê?***

60. Pedro Paulo: ***É que, quando o professor vê, eu vou pra direção. Quando não vê, eu fico de boa.***

Dia do Abraço

37. Pesquisadora: *Como foi fazer o mural?*

38. Pedro Paulo: ***Foi fazer e o homem (o coordenador) reclamar...***

39. *(risos)*

40. Denise: *Deixa eu falar...*

41. Maria: *Verdade...*

42. Denise: *Eu gostei de fazer...*

43. *(risos)*

44. Denise: *Mas, porém, na hora de colar as figurinhas, não sei se os meninos que colaram errado, **aí o S. meio que não gostou... Ficou uma parte em branco em baixo, aí ele falou pra gente trazer mais figurinhas pra colar hoje...***

45. Pedro Paulo: *“Os meninos”...(disse questionando a colega)*

46. Denise: *Eu não coleí nada não... Mais figurinha pra colar hoje, porque ficou muito feio, não sei o que... **Aí chegou hoje, a professora falou que ficou bonito, e eu até falei no grupo o que precisava levar porque o S. tinha pedido, e a professora falou se precisava, aí eu falei que não precisava não, que tava bonito.***

47. Pesquisadora: *Eu também achei que tava bonito... **Mas quem foi que teve a ideia, como é que vocês pensaram, como foi isso?***

48. Denise: *Foi muito aleatório...*

49. Pesquisadora: ***Mas todo mundo construiu junto ou foi ideia do professor, do coordenador?***

50. Pedro Paulo: ***O professor fez tudo... (risos) Mas foi... A gente chegou e já tava tudo pronto...***

51. Gustavo: ***Acho que foi a professora...***

52. Pesquisadora: *Já tava pronto?*

53. Fátima: ***Não, a gente ajudou ele a colar...***

54. *Pedro Paulo: Só a colar...*
 55. *Pesquisadora: Mas ele já tinha cortado tudo?*
 56. *Pedro Paulo, Fátima, Denise: Já...*
 57. *Denise: Aí a gente colou...*

[...]

59. *Denise: Eu cheguei já estava tudo pronto, e eu fiquei chateada, porque na hora da gente, que a gente ia fazer as plaquinhas, o diretor pediu pra gente ir embora, porque o professor falou pro diretor que a gente já tinha terminado e a gente não tinha terminado.*

60. *Pesquisadora: Nossa, então foi uma confusão, né...*

61. *Denise: Foi, porque a professora responsável não tava aqui, e se a gente estivesse lá sozinho, estaria todo mundo sentado fazendo, mas como o coordenador estava lá cuidando da gente, aí meio que, com o coordenador, virou bagunça...*

Outro trecho retirado de um encontro ocorrido no primeiro semestre de 2020, destinado a avaliar a continuidade das ações do grupo Mensageiros da Paz, corrobora com a nossa leitura:

Avaliação do grupo de Mensageiros

53. *Fabiola: Primeiro dia que ela chegou, cheguei atrasada na aula dela, ela olhou assim pra mim com uma cara de má e eu falei “ô merda, professora chata, já não gostei da cara dela”... Mas aí na hora da aula, ela chamou nós de coração, de meu bem, de meu amor, ela canta com nós, ela dança na sala.*

54. *Maria: Na minha sala, ela põe a música lá e começa a dançar, ela é mó de boa...*

55. *Fabiola: Ela tá explicando o negócio no quadro, ela brinca com nós, ela começa a cantar...*

56. *Maria: Ela tá explicando um negócio no quadro, a gente faz piada, ela faz piada também... Ela não dá bronca, isso que é mais incrível.*

57. *Fabiola: Não dá mesmo... Eu era assim, saía na aula dela e não voltava né... Igual agora, mas aí ela ia atrás de mim, ou se não ela mandava a direção ou as meninas atrás de mim, aí eu parei com isso... Aí agora ela deixa eu ir no banheiro.*

58. *Pesquisadora: Ela não queria deixar mais você ir...*

59. *Fabiola: É, eu ia e não voltava...*

60. *Pesquisadora: Mas por que você fazia isso?*

61. *Fabiola: Eu ficava três horários fora de sala, fazendo o que eu não sei... Preguiça de estudar, professora, é ruim demais...*

62. *Maria: Como passa de ano desse jeito?*

63. *Fabiola: Pois é, mas eu melhorei bastante...*

64. *Maria: Ela é a melhor professora, eu queria que todos os professores fossem assim...*

65. *Fabiola: Se todas as professoras fossem assim, eu seria um nojo na escola, ia estudar ó, horrores..*

[...]

99. *Pesquisadora: Mas o que ela faz de diferente?*

100. *Maria: Ela brinca, ela não dá muita bronca, ela não tem esse negócio de tirar ponto, se o ponto é seu, ela não tira...*

101. *Fabiola: Ela tá explicando o negócio, ninguém entendeu, ela já não vai pra parte de explicar aquilo ali é errado, ela já vai pra parte de brincadeira, coloca um exemplo...*

102. *Maria: Ela me coloca no exemplo, ela coloca a turma inteira no exemplo.*

[...](Alunos voltam a falar sobre o grupo de Mensageiros da Paz).

301. *Pesquisadora: Vocês se sentem à vontade pra discordar das coisas e dar a ideia que vocês querem?*

302. *Fabiola: Não, porque eu acho que minha opinião e nada é a mesma coisa...*

Os destaques nos trechos acima sugerem que a ausência de participação ativa dos estudantes nos processos escolares os posiciona como objetos e não sujeitos da ação educativa. Dessa forma, poucos compreendem a importância de suas atitudes na construção do espaço escolar e na autoria de seu percurso de vida. Quando, entretanto, são colocados como exemplos do problema matemático, ou quando percebem serem ouvidos sentem-se participantes do processo de ensino-aprendizagem.

A professora preferida se torna, portanto, não apenas aquela com quem os alunos se identificam, mas a que os reconhece enquanto sujeitos que atuam, que desejam e que têm interesses próprios ao levar em consideração a forma como eles se expressam e costumam se relacionar. Dessa forma, os inclui no processo de aprendizagem, ou seja, estabelece o diálogo como fundamento de sua prática.

Tendo em vista reafirmar a necessidade de cooperação para o desenvolvimento das atividades mais gerais, foram, então, realizadas algumas atividades específicas para promover a participação e a percepção de si dentro do espaço de construção do grupo: (2.5.1) o jogo *Escravos de Jó* com massinhas coloridas, (2.5.2) a elaboração coletiva de uma história e (2.5.3) uma atividade com balões que exigia que o grupo atuasse em conjunto para não deixar nenhum balão tocar o chão. Em seguida a cada atividade, fazia-se a avaliação do momento vivenciado.

2.4.1 Jogo “Escravos de Jó”⁵

⁵ **Escravos de Jó** é um jogo de cantiga de roda que exige as habilidades de concentração e coordenação de seus participantes. Formada a roda, os jogadores pegam um objeto que deve ser igual ao dos demais jogadores (pedrinhas, copo, caneca etc.). Ao ritmo da música, inicia-se a brincadeira de passar o objeto para o vizinho da direita, todos ao mesmo tempo, conectando os movimentos com a letra da cantiga. Atualmente, uma versão mais

O objetivo, ao propor o jogo aos estudantes, foi apresentar uma tarefa cooperativa que possibilitasse efetivar um trabalho apenas com a atenção e o comprometimento dos participantes em geral. O jogo foi realizado com massinha de modelar e a pesquisadora sugeriu, ao menos, duas rodadas.

185. *Alunos: Escravos de Jó/Jogavam caxangá/Tira, bota, deixa ficar/Guerreiros são guerreiros/Fazem zigue-zigue-zá/Guerreiros são guerreiros...*
186. *Denise: Luís! Vai tomar no r***.*
187. *Maria: Gente, tava dando certo.*
188. *Luís: Foi você.*
189. *Fabírcia: Tava certinho, Lucas.*
190. *Pesquisadora: O que que aconteceu?*
191. *Maria: Véi, tava dando certo.*
192. *Denise: Não sei.*
193. *Luís: Foi ela.*
194. *Maria: Mentira.*
195. *Luís: Foi ela, professora. É sim. Ela ficou passando a bola...*
196. *Fabírcia: Para Luís...*
197. *Pesquisadora: Não gente, sem jogar a bolinha no outro.*
198. *Luan: É ALuís aí.*
199. *Luís: Ah, morre garoto.*
200. *[Luan dirige a palavra viado a Luís]*
201. *Pesquisadora: **Olha só, pra gente começar a respeitar o outro, a gente tem que começar a perceber onde que a gente tá errando também, pra gente poder...E não ficar só responsabilizando o outro. Tá?***
202. *Luan: Tá ouvindo, né, Juliano? (se referindo à Maria)*
203. *Maria: Tu errou moço, que saco.*
204. *Pesquisadora: **Antes de a gente apontar pro outro, a gente fala como a gente tá fazendo. Bora lá. Um, dois ...***

Durante a atividade, a pesquisadora buscou trabalhar a responsabilização de cada um no funcionamento do grupo e a necessidade de apoio do grupo às pessoas que não cumpriam a sua tarefa. Os alunos passaram, também, a mediar algumas relações.

206. *Pesquisadora: Não gente, tá sobrando pra vocês (risos).*
207. *Denise: A minha irmã, ela segura a bola...*
208. *Adrienne: Não, foi tu que ficou segurando.*
209. *Denise: **Cala a boca! Você fica segurando as bola tudin. Bora, coloca as bola aí.***
210. *Adrienne: É, foi.*
211. *Maria: **Nossa, que feio colocar a culpa na irmã.***

adequada vem substituindo Escravos de Jó por **Guerreiros Nagô**, resguardando outro lugar aos negros, que não o de escravos. Apesar da nova versão estar sendo difundida, não existem referências claras da origem da música ou de seu processo histórico.

212. *Adrienne: Né, e ainda me pede pra calar a boca.*
 213. *Pesquisadora: Não pede não, mandou, viu! E foi feio isso aí também. É, com irmã a gente tem que tratar certo também.*

Entretanto, após algumas tentativas de execução malsucedidas e da problematização da pesquisadora quanto ao objetivo do jogo, os estudantes desviaram o foco da atividade e propuseram outros jogos. As intervenções da pesquisadora ocorriam sempre no sentido de levar em conta o que era dito pelos alunos, fazendo-os perceber que eram ouvidos, mas buscando, ao mesmo tempo, estruturar regras para o momento e possibilitar o surgimento de construções subjetivas que pudessem ser negociadas coletivamente.

261. *Pesquisadora: Então, eu... Essa brincadeira, eu queria só que a gente avaliasse ela. Que que cês acham... Por que que vocês acham que eu propus essa brincadeira?*
 262. *M. E.: Pra gente ficar mais calmo?*
 263. *Maria: Porque nois é estressado, né, meu amigo?*
 264. *Pesquisadora: Gente, eu fiz uma pergunta! Eu fiz uma pergunta.*
 265. *Denise: Eu não ouvi, professora.*
 266. *Pesquisadora: Por que que cê não ouviu?*
 267. *Denise: Porque a Meire tava falando e eu não tava escutando.*
 268. *Luan: Porque as duas tavam conversando.*
 269. *Fabiola: O Luís ficou me cutucando assim, professora.*
 270. *Pesquisadora: Que que você faz quando o Luís faz isso?*
 271. *Fabiola: Eu fico irritada.*
 272. *Pesquisadora: Mas cê não fala "Luís eu tô ouvindo, para, que tem gente falando".*
 273. *Maria: Bora jogar a bolinha, vai.*
 274. *Pesquisadora: Não, Maria, eu tô me sentindo desrespeitada. Tá difícil.*
 275. *Luan: Bora inventar uma brincadeira nova, psora.*
 276. *Pesquisadora: Mas primeiro, vamos terminar o assunto? Primeiro, o assunto é: por que que eu trouxe essa brincadeira?*
 277. *Luan: Sei lá.*
 278. *Pesquisadora: Por que que você acha?*
 279. *Adrienne: É...*
 280. *Denise: Porque ela é divertida.*
 281. *Pesquisadora: Que mais?*
 282. *Adrienne: Pra gente conviver mais, é, cuidado com uns aos outros.*
 283. *Pesquisadora: É, conseguir cuidar uns dos outros, é...*
 284. *Luan: Conseguir adquirir...*
 285. *Maria: Olha, aí, tua irmã tem orgulho, não chama ela de m**** não.*
 286. *Luan: Oxe, eu tô falando o quê?*
 287. *Maria: Eu tô falando da Denise.*
 288. *Pesquisadora: Mas tem a ver com a gente aprender a trabalhar em conjunto, né? Da gente aprender a trabalhar em sintonia. Em sintonia, é...*
 289. *Pesquisadora: (conversam ao fundo) E aí gente?*
 290. *Maria: Tá me ameaçando. Ameaça é feio, viu?*

291. Pesquisadora: **Pois é, eu fico tentando entender. Por que é que a gente conversa mais sobre ameaça do que como forma de resolução.**
292. Luan: **É a Ceilândia, né, professora?**
293. Maria: *É porque, professora, ele me ama.*
294. Luís: *Eu te amo, tem certeza?*
295. Pesquisadora: **O que que tem a ver a Ceilândia?**
296. Luís: *Eu te odeio, minha filha.*
297. Maria: *É porque a Ceilândia, é assim, rouba bicicleta. Então, você já vê o nível, né?*
298. Pesquisadora: *E o que é que tem a ver, isso?*
299. Luan: *Sei lá. É doida, essa menina.*
300. Maria: *É porque, Ceilândia, se rouba bicicleta, imagina o que Ceilândia pode fazer?*
301. Pesquisadora: **Você é Ceilândia?**
302. Maria: **Eu sou Ceilândia.**
303. Pesquisadora: *Você também é?*
304. Luan: **Eu sou Ceilândia Sul.**
305. Maria: **Também, Luan. É nós, parceiro.**
306. Pesquisadora: **Tem diferença?**
307. Maria: *Ceilândia Norte é a Ceilândia de levs. E Ceilândia Sul é a Ceilândia dos maloqueiro.*
308. Luan: *Professora, a Ceilândia Norte é cabuloso. É pior do que a Ceilândia Sul.*
309. Maria: *Pior que é mermo. (risos).*
310. Luís: *Eita, novidade.*
311. Maria: *Lá, tu chega com 1 real, eles rouba 10.*
312. Denise: **Eu tenho é medo da Ceilândia Norte.**
313. Luan: *Tem um amigo lá nosso de família, professora. Ô professora, tem um amigo lá nosso que mora na Ceilândia Norte. Nois foi deixar ele no pardal lá perto da casa dele (inaudível).*
314. Maria: *Tu foi no jogo? Lá, tu chega com 1 real, eles rouba 2.*
315. Luís: *Para de...*
316. Maria: *É porqu,e moço, lá cê chega com 1 real e eles faz...Te obrigar a você fazer mágica.*
317. Pesquisadora: *Hein, olha só...*
318. Luan: *Cê viu o racha?*
319. Luís: **Hein, deixa a tia falar aí, pelo amor de Deus.**
320. Maria: *Tia? Ela não tem 33 anos não, animal.*
321. Pesquisadora: **Que brincadeira que cê ia propor, Luan?**
322. Luan: **Não, ia inventar.**
323. Pesquisadora: *E como é que cê ia inventar?*

Como analisado anteriormente, a abertura ao diálogo e à problematização dos comportamentos faz surgir significados individuais e coletivos, como, nos trechos entre os turnos 261 a 323, a relação estabelecida entre a ameaça (violência) e a Ceilândia, lugar de identidade e moradia. Se o foco do trabalho se resumir apenas em produzir resultados

acadêmicos satisfatórios, perdem-se os processos de construção reflexiva e o engajamento dos estudantes que ainda estão em desenvolvimento de ações autônomas.

Portanto, a pesquisadora optou por não impor a atividade da forma como foi previamente planejada e resolveu manter a abertura para a construção de uma nova brincadeira com eles, buscando formas de construí-la. Assim, o espaço permaneceu aberto à elaboração de novas configurações da atividade, que passavam por tentativas de negociação e escuta entre os próprios estudantes.

Nesse momento, um dos estudantes disse quais regras e objetivos para o jogo ele estava pensando, e os colegas procuraram incrementá-las para ajudar no processo de criação, ou fazer críticas, apontando as falhas do jogo proposto. O momento foi, também, de falas atravessadas e desconectadas e de mudanças bruscas de assunto, seguidas de reposicionamentos do grupo no espaço da sala de aula. Após reiteradas tentativas do grupo de instituir regras de um novo jogo, a pesquisadora propôs a retomada do jogo inicial para que buscassem descobrir, juntos, o porquê da dificuldade de concluir a brincadeira.

516. *Pesquisadora: Olha só. A gente vai jogar de novo, e eu quero que a gente tente reparar o que que é que tá dando errado. Tá?*

517. *Maria: **É porque o Luan num sabe jogar.***

518. *Luan: Não, eu num sei não. (irritado)*

519. *Pesquisadora: **Não, sem culpar o outro.***

520. *Maria: Te amo ow (risos), cê sabe disso.*

521. *Pesquisadora: **Sem culpar o outro, sério. Vamo lá. Um, dois, três...pronto?***

[...]

811. *[Alunos repreendem Luan]*

812. *Pesquisadora: **Olha, a gente tem que aprender a respeitar os problemas das pessoas aqui, né? Eu tô tentando ter paciência, tá gente? Cês tão tentando ter paciência, também?***

813. *Luís: Não.*

814. *Maria: Com o Luan aqui...*

815. *Pesquisadora: **Mas cês podem tentar ter paciência?***

816. *Maria: Luan, meu amor. Eu te amo, Luan.*

817. *Luan: Sai. Quem é... Quem é Luan?*

818. *Pesquisadora: Vamo lá. Um, dois, três e...*

819. *Alunos: Escravos de Jó Jogavam caxangá/Tira, põe, deixa ficar/Guerreiros com guerreiros/Fazem zigue-zigue-zá/Guerreiros com guerreiros/Fazem zigue-zigue-zá/Hum-hum-hum... (cantando)*

820. *Luan: Esse hum-hum num dá certo não.*

821. *[Alunos se irritam com Luan por ter atrapalhado]*
 822. *Fabiola: Não, não! Ah não, Luan!*
 823. *Pesquisadora: Ah, Luan!*
 824. *Adrienne: **Eu vou te matar!***
 825. *Fabiola: **Eu vou te bater!***
 826. *Luan: C**** parceiro, levo um tiro.*
 827. *Maria: Desiste desse hum-hum aí, Luan.*
 828. *Pesquisadora: Nossa, gente!*
 829. *Maria: **Gente, num dá pra brincar com o Luan não, véi.***
 830. *Pesquisadora: Que que acontece, Luan?*
 831. *Denise: **Vamo tentar manter sem ele, professora?***
 832. *Luan: É que eu num...*
 833. *Denise: **Psora, vamo tentar fazer sem ele, pra ver?***
 834. *Luan: Eu num entendo a música. Hum-hum...*
 835. *Denise: **Você só vai fazer...Ô, Luan, vamo tentar fazer a gente só, aí você observa, aí...***
 836. *Pesquisadora: Não gente, a gente tem que fazer...Dar conta de todo mundo junto.*
 837. *Luan: **Tá vendo, tia. Deixa eu ir embora, pô.***
 838. *Pesquisadora: Não, Luan. Vem cá, senta aí.*
 839. *Luan: Eu sei tia, tô brincando.*
 840. *Pesquisadora: Senta aí.*
 841. *Luan: **Pode fazer vocês.***
 842. *Pesquisadora: Não, senta aqui. A gente vai tentar.*
 843. *Fabiola: **Deixa ele ver, professora. Pra ele aprender.***
 844. *Pesquisadora: **Gente, pera aí. Vamo cantar a música, pra ele saber como é que é a música, só o hum-hum. Vamo fazer!***
 845. *Alunos: Hum-hum-hum...*
 846. *Luan: Não, tia. Isso aí me confunde na hora.*
 847. *Alunos: Hum-hum-hum...*
 848. *Maria: É só isso, Luan.*
 849. *Pesquisadora: Dá conta. Tem ritmo.*
 850. *Maria: É só isso.*
 851. *Pesquisadora: Entendeu, continuou?*
 852. *Luís: Tá bom, chega.*
 853. *Pesquisadora: **A gente tenta. Se não der certo, cê observa, e aí você entra de novo. Tá?***

O trecho acima ressalta a tentativa constante da pesquisadora de mediar os significados de pertencimento, autorresponsabilização e colaboração como relacionados aos processos de trabalho em grupo. Quando alguns estudantes erravam durante o percurso, a pesquisadora perguntava se havia alguma possibilidade de o grupo ajudá-los a acertar. Era possível perceber a ansiedade e o estresse do grupo ao observar o erro de um colega, seguidos da tentativa de retirá-los do grupo ou puni-los de alguma forma.

2.5.2. Construção coletiva de história

No encontro seguinte, a pesquisadora propôs a construção de uma história coletiva que se relacionasse à história do grupo de Mensageiros da Paz. O objetivo da atividade foi possibilitar que os estudantes relatassem a história do grupo da forma como a percebiam, acrescentando ou não novos eventos. O exercício possibilitaria compreender as impressões dos estudantes sobre o grupo, além de torná-los autores da sua história. Como introdução, a pesquisadora contou a história do grupo Mensageiros da Paz na escola de forma simplificada, e os estudantes deram continuidade:

90. Denise: *E nesse grupo, eles colocaram o nome de Vozes da Paz, e toda reunião que eles faziam era só com os mensageiros.*
91. Pesquisadora: ***Larga esse balão, Leandro? Eu estou ficando sem paciência já... Sério.***
92. Denise: ***E o que que acontece... Muita conversa na roda, muito disse me disse, ninguém prestava atenção, principalmente uma pessoa que ficava atentando toda hora...***
93. Maria: *Quem? Isso é pra quem?*
94. Denise: ***Mas aí eles chegaram a uma conclusão que não dava pra ficar do jeito que estava... Pegaram, sentaram, conversaram, colocaram todas as coisas que estavam incomodando ali. E aquilo ali foi se mudando aos poucos, porque ninguém consegue mudar de uma hora pra outra, então, aos poucos, as pessoas foram conseguindo se relacionar. Pronto.***
95. Leandro: *Agora eu, né? Aí, a tiazinha lá do grupo falou bem assim ó “nós tem que fazer uma reunião sobre todos os bagulho que tão acontecendo”. Aí nós foi no bagulho da escola, aí tinha uma professora chata, e tinha uma menina que só falava de menino, só falava dele... Aí nós resolveu (inaudível) e aí alguém fazia integração também... Tinha gente que não parava de rir, umas meninas que quebravam tudo e tal...*
96. Pesquisadora: ***E qual foi a solução que eles encontraram pra isso?***
97. Maria: *Eu?*
98. Pesquisadora: *Bora, Maria*
99. Maria: *Não quero falar não, não sei...*
100. Pesquisadora: *Inventa aí... Não tem opção de não participar...*
101. Maria: *Deixa eu ser a última, então...*
102. Pesquisadora: *E aí, eles se juntaram, o Leandro falou que fizeram uma reunião pra falar sobre o que acontecia na escola e o que aconteceu?*
103. Pedro Paulo: ***Nada foi feito... (risos)***
104. Pesquisadora: ***E aí? A escola continuou a mesma?***
105. Pedro Paulo: ***Continua... Mentira tia, mudou umas coisinhas assim lá, assim básica...***
106. Pesquisadora: ***Diz aí o que que mudou? O que fizeram pra mudar?***
107. Pedro Paulo: ***(colegas riem ao fundo) Fizeram pra mudar foi... (conversas ao fundo) Aí eles foram lá...***

108. Pesquisadora: **É o que vc achar, não precisa ser a realidade não, pode ser uma história inventada também...**
109. Pedro Paulo: **A cantina pegou fogo...**
110. Pesquisadora: **Eita! Ai acabou a escola...**
111. Pedro Paulo: **Aí ficaram dois meses sem estudar... Os alunos tiveram que levar lanche pra escola.**
112. Leandro: **Já construiu em dois meses? Se um predinho desses é quatro anos...**
113. Pedro Paulo: **Aí tinham aqueles alunos que não tinham comida em casa, aí eles morriam de fome... E aí eles sofriram bullying... não, eles nem iam pra escola...**
114. [Aniversariante chega, cantam parabéns; a pesquisadora fala sobre o que estavam fazendo e relembra a fala de cada um]
115. Pesquisadora: **Gente, é sério... Se vocês quiserem, vocês podem trocar de lugar, mas é antes de começar a dar problema... Eu vou esperar que vocês tenham responsabilidade e que vocês consigam falar a hora que vocês percebem que não está dando certo...**
116. Pedro Paulo: **E aí essas pessoas ficavam tristes e na Direção eles não faziam nada, gente, acredita?**
117. Maria: **Ô CALOR, VÉI...**
118. Pedro Paulo: **Aí os bixo chega choravam... Aí o grupo viu isso e foram resolver...**
119. Maria: **Que, eu?? Não vou falar não...**
120. Denise: **Maria, você fala a hora toda e, na hora que é pra falar, você não fala...**
121. Maria: **Não, vou falar não...**
122. Pedro Paulo: **A cantina pegou fogo...**
123. Maria: **Pode falar aí, eu nem ouvi a história, pode falar aí...**
124. Leandro: **Ow, tô falando, tira essa... Esse...**
125. Pedro Paulo: **O grupo chamou a direção, uma reunião, aí eles arrumaram a cantina... Bem rápido por causa do grupo, né, que conseguiu também ajudar... Aí voltou ao normal...**
- [...]
135. Pesquisadora: **O grupo foi melhorando e foi fazendo cada vez mais... Mas o grupo fazia isso com facilidade? Era fácil pro grupo fazer isso?**
136. Vários alunos: **Não...**
137. Pesquisadora: **E como era então? O que era difícil?**
138. Fabíola: **(tira o pigarro da garganta) Era difícil... Manter uns unidos... Uns ficavam unidos, outros não...**
139. Pesquisadora: **Então era difícil eles se manterem unidos... E o que eles fizeram pra começar a ficar unidos?**
140. Fabíola: **Tiveram que fazer umas reuniões pra ver se dava certo... Mas, mesmo assim, tinha umas reuniões em que eles brincavam, ficavam rindo...**
- [...]
147. Fátima: **Era muita gente conversando ao mesmo tempo, rindo uma da outra, fazendo gracinha, ficavam no celular... E aí resolveram falar com o diretor e o vice, só que não adiantou nada...**
148. Pesquisadora: **Assim, então conseguia fazer coisas pra fora do grupo, mas não conseguia trazer mudanças pra dentro...**
149. (Conversam de novo sobre a participação da Maria que fala que não vai falar)
150. Denise: **Maria, então você promete que vai ficar calada no negócio todo?**
151. Maria: **Eu fico quieta, mas não deixa eu falar isso não...**
152. Pesquisadora: **Maria, parou mesmo? Você já me prometeu isso várias vezes...**

153. *Maria: Tá bom, eu paro de falar o nome dele (menino de quem gosta)... Eu juro pela minha vida...*

154. *Pedro Paulo: Tia, deixa eu continuar a história?*

155. *Pesquisadora: Tá, tudo bem, Pedro quer continuar a história...*

156. *Pedro Paulo: Não conseguiram resolver, né? Aí a tia disse que quem quiser sair... **Ela tirou os alunos que não estavam colaborando...***

157. *Pesquisadora: **A tia que tirou?***

158. *Pedro Paulo: **A tia não, o grupo mesmo, que eles resolveram, né... E aí um desses alunos que saiu resolveu se vingar do grupo e aí eles fizeram mais bullying com o pessoal lá de fora, todos os pratos que eles pegavam na cantina, eles jogavam pra fora da escola...***

159. *Leandro.: **Esse presente a gente já sabe... Foi legal essa parte aí, não foi tia?***

160. *Pesquisadora: **Foi, eu gostei disso...***

161. *Sara: **O grupo se reuniu e resolveu tirar os alunos que conversavam o tempo todo... E aí a... Um dos alunos que saiu ficou muito irritado com isso, porque foi tirado pelo grupo e quis se vingar do grupo... Aí o grupo foi falar com o menino a sós e perguntou o que estava acontecendo. Eles tinham tirado ele, porque ele não prestava atenção em nada... Ele não levava nada a sério, ele não queria nada com nada... Ele ficou muito chateado com isso, ficou triste... Ele disse que essa tinha sido a forma dele chamar atenção do grupo, pediu desculpa, falou que ia ser melhor, ia participar melhor das reuniões e que ele queria o mesmo que o grupo, trazer paz pra escola...***

O trecho ressalta três movimentos importantes que foram possibilitados pela relação entre os estudantes e a pesquisadora. Um movimento foi ressaltar o diálogo como forma de resolução dos conflitos, em contraste com a exclusão ou suspensão dos envolvidos, o que, anteriormente, era a principal forma de resolução.

Outro foi constatar que alguns estudantes ainda encontravam dificuldades de fazer parte do grupo como responsáveis no processo de construção conjunta, talvez por não se julgarem importantes o suficiente, apesar de perceberem isso como um entrave para a produção do grupo: “*era difícil... manter uns unidos... uns ficavam unidos, outros não...*” (138: Fabíola); “*e aí resolveram falar com o diretor e o vice, só que não adiantou nada...*” (147: Fátima).

Outro movimento se deu no momento em que os participantes do grupo passaram a fazer intervenções com os colegas e, por vezes, ressaltavam as decisões e os encaminhamentos coletivos, o que indica maior confiança e autonomia em participar do grupo. A fala de Sara, no turno 161, indica, particularmente, o avanço na compreensão de que o diálogo é um caminho bem mais adequado do que a simples punição àqueles que transgridem.

2.5.3 Atividade com balões e avaliação do momento vivenciado

Para a realização da atividade, cada aluno deveria pegar dois balões, mas não havia dois para cada. A pesquisadora sugeriu, então, que, como não havia balão suficiente, todos relembressem a história da cantina da escola que pegou fogo e na falta de comida para alguns alunos.

Então, problematizou: “Qual a nossa posição frente a falta de balão para todos?”. Nesse momento, Leandro entrou debaixo das cadeiras ao fundo da sala e, quando perguntado sobre o que significava aquilo, ele disse que estava comendo sozinho seus balões. Outros alunos resistiam em se desfazer de um dos balões, mas, ao final, entenderam que era a melhor opção.

A atividade consistiu em manter os próprios balões no alto, sem deixá-los cair no chão, e dar apoio aos dos outros, evitando que qualquer balão tocasse o chão. Após duas tentativas, não foi possível realizar o objetivo da tarefa. A pesquisadora, então, perguntou aos estudantes por que a atividade não deu certo:

175. *Leandro: Porque é muito balão...*

176. *Fátima: Porque todo mundo ficava saindo do lugar...*

177. *Pesquisadora: Péra, um de cada vez...*

178. *Pedro Paulo: Porque eu fiquei subindo os balão, mais balão do que dava conta...*

179. *Pesquisadora: **Porque você ficou entrando e boicotando as pessoas, e saindo do lugar e passeando entre as pessoas... E o que mais?***

180. *Pedro Paulo: Bisbilhotando e jogando um monte de balão... E eu tive um companheiro.*

181. *Pesquisadora: Estavam jogando com muita força? Que mais?*

182. *Denise: Ninguém ficava quieto no lugar.*

183. *Amiga de Denise: Não soube escutar...*

184. *Pesquisadora: **Não tinha colaboração, né? As pessoas não colaboravam pra fazer...***

Vivenciar as atividades em conjunto e, por fim, buscar compreender o que não deu certo permitiu aos estudantes refletir sobre o processo e avaliá-lo. Com o objetivo de fazê-los perceber a importância da autopercepção e da autocrítica sobre a participação de cada um, a pesquisadora concluiu:

185. *Hoje a gente está encerrando, a gente vai ter uns dias pra pensar nisso, e depois a gente vai voltar. **Eu quero que a gente pense em como a gente vai voltar pra esse lugar e se a gente de fato está interessado em voltar pra ele...***

185. *(Pedro Paulo fala sobre o calor e o ventilador que está quebrado. Fala sobre o refrigerante que precisa doar e começa a gritar “quem quer refri?”)*

186. *Pesquisadora: **João, você vai continuar boicotando o grupo? Eu quero que vocês digam se querem participar.***

187. *(Respondem que sim)*

188. *Pesquisadora: **Então eu quero que cada um fale o que precisa melhorar, mas é pra falar de si, sem falar do outro.***

189. *Maria: **Eu preciso calar a boca***

190. *Denise: **Eu preciso parar de rir.***

191. *Leandro: **Parar de brincar na maioria das vezes, mas não tudo, se não fica sem graça.***

192. *Pesquisadora: **Então, se você diminuir 50%, já consegue funcionar, o grupo?***

193. *Fátima: **Parar de tirar foto.***

194. *Pedro Paulo: **E falar também, porque fica conversando...***

195. *Fabiola: **Esse negócio de parar de rir também...***

196. *Luis: **É, professora, parar de rir...***

Nesse momento, os estudantes puderam produzir reflexões a respeito de si mesmos, sem que houvesse ameaças ou alguém que apontasse diretamente seus erros, desqualificando-os. Obviamente, essas reflexões constituem parte de um processo bem mais longo e amplo de construção de mudanças culturais, o que sugere a necessidade de os adultos valorizarem as relações que estabelecem com cada estudante.

CAPÍTULO VII

Discussão

No capítulo anterior, as construções afetivo-semióticas vivenciadas no contexto escolar e ao longo do processo de tentativa de implementação do Projeto Vozes da Paz na escola foram apresentadas e analisadas. Neste capítulo, as temáticas apresentadas anteriormente serão aprofundadas e articuladas com a teoria da Psicologia Cultural.

Cabe lembrar que, dentro do processo circular de construção da pesquisa (Branco & Valsiner, 1997), as realidades encontradas impuseram à pesquisa novos caminhos de análise e compreensão dos processos escolares. Os entraves que surgiram durante o processo de construção da cultura de paz passaram a indicar limites e dificuldades impostas pelo próprio contexto social e cultural para a realização da mudança desejada.

Assim, em vez de construir indicadores concretos da cultura de paz, buscou-se analisar os aspectos engessados e rígidos do contexto que atuavam como obstáculo ao projeto, com destaque para as construções simbólicas frutos de canalização cultural de valores socioeconômicos, e os processos relacionais ocorridos durante a construção das intervenções. Isto é, os novos caminhos suscitados durante a atuação dentro do contexto escolar demonstraram que a construção de processos de mudança cultural é sempre tensionada por práticas e valores culturais já enraizados no contexto e produzidos ao longo do processo sócio-histórico.

Portanto, para apontar direções para construir a mudança, é necessário levar em consideração as tensões e contradições envolvidas ao longo da *construção* da mudança, e esse é o maior potencial deste trabalho. Ele traz à tona as dificuldades e a não linearidade do processo de promoção da cultura de paz, além de demonstrar, a partir de diferentes níveis de análise, a construção das subjetividades e das relações estabelecidas ao longo da busca pela mudança cultural.

Para tanto, aqui foram construídos quatro ângulos de interpretação que apontam aspectos relevantes das formas de configuração da cultura, por meio do enfoque sobre as subjetividades e as relações produzidas no espaço escolar estudado: 1) O eu construído em relação: a cultura da violência e os processos de desenvolvimento humano; 2) A relação entre o eu e os outros: o enrijecimento das fronteiras entre grupos como obstáculos à mudança cultural; 3) A lógica punitiva e a substancial dificuldade de constituição de indivíduos autônomos; 4) A sensibilidade, a vinculação e a prática do diálogo ontológico (Matusov, 2009) como catalisadores do desenvolvimento da autonomia, da participação e facilitadores da mudança cultural.

1. O eu construído em relação: a cultura da violência nos processos de desenvolvimento humano

Como apresentado na fundamentação teórica, os processos de compreensão de si mesmo, de construção de uma individualidade, ocorrem nas relações intersubjetivas mediadas por processos afetivos-semióticos. Portanto, por meio das relações sociais e afetivas e do contexto material e simbólico do qual as pessoas fazem parte vão se constituindo as noções de “eu” e “outro”.

Esse processo é complexo e contínuo, ocorrendo ao longo da vida dos sujeitos e tendo, em si, diversas contradições. Os próprios elementos afetivo-semióticos que dão sentido às ações individuais e coletivas caracterizam-se pela ambiguidade própria à construção dos significados, já que estes podem ter sentidos diferentes para as pessoas em diálogo (Pinheiro & Batista, 2021; Valsiner, 2014).

Ao mesmo tempo, a ambivalência existente na construção do signo admite em si mesmo sua oposição (*A versus não A*), ou seja, os signos *ilegalidade* e *violência*, por exemplo, que são característicos de alguns contextos sociais, ao definirem ou delimitarem um conceito,

delimitam, também, o seu oposto, aquilo que não são (legalidade e não violência). Assim, os signos são criados continuamente como *reguladores* da experiência, fixando limites e configurando formas de pensar, agir e sentir no mundo (Valsiner, 2012, 2021).

A ambiguidade dos significados compõe a complexidade dos universos culturais, que são compartilhados pelos membros da comunidade e estão presentes nas compreensões que as pessoas fazem de si mesmas e dos outros, ou seja, é preciso considerar a coexistência de atitudes opostas com relação ao mesmo objeto de experiência (Valsiner, 2012). Em um espaço social marcado por pobreza e vulnerabilidade, em que se vivenciam violências cotidianas, as fronteiras entre violência/não violência parecem ser ainda mais difusas e permeáveis, criando-se maior tolerância em razão das representações sociais (Marková, 2003; Moscovici, 2003) construídas sobre esse espaço.

Nele, vivências cotidianas de insegurança e de aproximação afetiva e pertencimento a grupos que praticam a violência são a regra. Em outros espaços, não claramente nomeados como violentos, talvez a construção do signo tenha fronteiras mais claras e definidas por seus habitantes, que não vivenciam tão fortemente a ambivalência de posicionamentos afetivos relacionada ao que, socialmente, se nomeia como violência, ou seja, pertencer a uma comunidade, frequentemente, associada à violência pode tornar mais difusa a fronteira que define a violência, já que, por vezes, o que é nomeado violento pode ser percebido, naquele espaço, como proteção (Borges de Miranda, 2017).

Assim, há a ambivalência do signo, que traz em si sua oposição, como também há a ambiguidade dos posicionamentos semiótico-afetivos. No caso dos participantes da pesquisa, a ambiguidade existe no próprio pertencimento à comunidade, que é, ao mesmo tempo, lugar de identificação e lugar de violência, e na qual há, simultaneamente, necessidade de distanciamento de ações ilegais e de aproximação ao lugar de poder facilitado pelos grupos envolvidos em tais ações.

Em suas narrativas, os estudantes produzem, portanto, movimentos de aproximação e afastamento afetivo-semióticos a partir dos significados produzidos e reproduzidos dentro dos contextos vivenciados; por vezes, os adolescentes transitam entre eles sem que exista, ainda, um enraizamento forte de valores específicos ou a construção de novos posicionamentos que diminuam as tensões entre posicionamentos divergentes (Branco, 2021).

As experiências vividas e as construções de significados, que podem ser apenas reproduzidos e pouco internalizados (níveis 2 ou 3 dos campos afetivo-semióticos), participam das construções dos conceitos de “eu”, “nós” e “outros”, sempre com base no universo cultural contextual em que estão imersos. Com frequência, os outros são localizados, simbolicamente, a partir de uma perspectiva distanciada e fixa, que não permite qualquer identificação com o eu.

Em razão da existência das tensões presentes na ambivalência dos signos e na ambiguidade da constituição do eu (*self*) (Hermans, 2001; Valsiner, 2016), é possível a coexistência de posicionamentos culturalmente opostos que permitem a identificação com diferentes grupos. Por esse motivo, mesmo quando há mudança brusca do posicionamento social do sujeito, existe, ainda, uma percepção de continuidade no processo de construção da própria narrativa e da própria subjetividade.

Por exemplo, envolvimento com o tráfico de drogas, afastamento da escola ou mesmo mudanças de posicionamento na relação com amigos não ocorrem de maneira isolada ou repentina como pode parecer. São parte de um processo afetivo-semiótico de aproximação gradual e identificação com o novo posicionamento adotado, que já existia em tensão com posicionamentos em oposição. Essa questão é problematizada por uma das estudantes participantes do projeto quando responde à pesquisadora sobre os motivos que fazem uma pessoa passar a roubar:

Grupo Focal 2

218. Denise: Muita das vezes **pode ser por revolta**, por exemplo, aí, por **influência de amigo também**. A pessoa pode falar assim, “ah, eu tô passando por isso, eu tô sem dinheiro e essas coisas, **então eu vou roubar rapidinho e não vai dar nada**”. **Aí começa roubando, aí depois começa traficando, aí depois vai aumentando isso daí. Depois vai pra cadeia. Aí vai aumentando. Aí a pessoa se interfere naquilo, tá naquela situação e ela nem percebe do ponto que ela começou até o ponto que ela tá, entendeu? Ela não percebe. Então, tipo, pra ela tá, eu tô do mesmo jeito que eu tava antes, entendeu?**

Sendo valores fortalecidos no universo cultural e afetivo desses estudantes que vivenciam cotidianamente violências, a transposição da barreira entre a não violência para a violência termina por ser mais fluida, já que se constitui como um instrumento naturalizado de ação e, por vezes, de reconhecimento social.

Como foi ressaltado na análise dos resultados, além da estrutura hierárquica do próprio contexto escolar, a relação entre pares fez surgir novos significados de poder, associados a valores que participam da comunidade escolar como um todo e que são, possivelmente, diferentes daqueles vivenciados em casa ou mesmo impostos pelos adultos da escola.

Considerar, portanto, o espaço social, afetivo-semiótico e cultural que permeia a construção da adolescência é de fundamental importância para a compreensão da dinâmica das relações e dos valores estabelecidos entre eles e para a coconstrução de possíveis caminhos de mudança. Afinal, o momento de desenvolvimento vivenciado pelos participantes da pesquisa é de ampliação das vivências sociais com maior independência, com o fortalecimento do valor atribuído ao grupo de pares, à forma como são percebidos e à conquista de espaço dentro da dinâmica social constituída por seus pares.

Entretanto, o contexto relacional desejado, em razão da possibilidade de vivência de pertencimento ao grupo de pares, pode se tornar aversivo. Sempre tensionadas e, em muitos momentos, violentas, as relações entre os estudantes no contexto pesquisado eram, por eles, percebidas como naturais, comuns às interações do dia a dia. As tentativas de justificar essas relações eram atreladas às características individuais, sugerindo que o problema seria falta de interesse ou de respeito com o próximo. Aqui, a violência é compreendida como um signo

forte, relacionado a posições de poder, e capaz de regular as relações sociais no ambiente escolar, configurando o que pode ser denominado como *cultura da violência*.

A competição se mostrou como valor central, que baseava as relações entre estudantes e, por vezes, disputas por poder, reconhecimento e respeito do outro, e geralmente, envolvia violência. Outro valor que, de acordo com as narrativas dos Mensageiros da Paz, embasava as atitudes de estudantes e professores era o *controle* do outro. Os adultos, por exemplo, eram requisitados a controlar e punir como forma de estabelecer o silêncio e a paz no ambiente escolar, e os estudantes reproduziam essas ações mesmo em momentos de cuidado com o outro.

Tanto nas respostas escolares aos conflitos quanto na relação entre pares era possível perceber que o diálogo com e entre os estudantes era raramente estabelecido. Apesar de existirem alguns profissionais com posicionamentos mais dialógicos, a relação da escola com os alunos, em geral, era uma relação monológica, de imposição de regras e correção punitiva de comportamentos, sem levar em conta falas, necessidades e posicionamentos dos estudantes.

Um exemplo ocorreu durante um dos encontros para elaboração de atividades para a construção de cultura de paz. Em uma breve reunião, anterior à aplicação dos questionários em sala de aula, a professora F relatou reclamações de seus colegas professores sobre o comportamento dos estudantes, apontando suas falhas e alertando para o que ela compreendia ser a forma mais adequada de se portar durante as entradas em sala de aula para aplicação do questionário. Fez isso sem qualquer interesse em ouvir o que pensavam os estudantes.

Professora: Tá bom, chega! Deixa eu passar tudo o que eu tenho pra passar depois a gente comenta qualquer outra coisa.

Em vez de possibilitar o diálogo e pensar em conjunto em novas formas de agir, mais adequadas ao objetivo do trabalho, a professora corta a conversa e passa a apontar como a aplicação dos questionários deve ser conduzida. Tais relações verticais ocorrem não apenas entre alunos e professores, mas, como foi explicitado nos resultados, nas relações entre os

próprios alunos no contexto escolar, e dentro de casa na relação com os pais. São, portanto, parte dos processos de canalização cultural que reproduzem e reafirmam a experiência cultural voltada ao controle e à punição, excluindo crianças e adolescentes dos processos decisórios. Em processos pautados pelo controle do outro e pela violência, os estudantes disputam, constantemente, posições de poder entre eles, e atuam uns com relação aos outros de forma impositiva para conquistar lugares sociais de respeito e credibilidade.

As práticas escolares relatadas pelos estudantes e vivenciadas no processo de pesquisa são baseadas em ações monológicas que não consideram a diversidade dos membros da comunidade escolar, além de marcar as distintas posições, como que em permanente oposição, entre professores (saber) e estudantes (ignorância) (Matusov, 2009). Contudo, como defendido por Matusov (2009, 2020), ainda que as práticas pedagógicas sejam antidialógicas, os processos humanos têm sempre um caráter dialógico (Bakhtin, 2012) e, nesse sentido, há um processo comunicacional coconstruído.

Ao compreenderem o espaço que ocupam no ambiente escolar (de simples recepção e incorporação de conteúdos), os estudantes não se responsabilizam pela organização e efetivação dos objetivos escolares, constantemente, burlam as regras e contestam os posicionamentos dos professores. Por serem, os processos humanos, essencialmente dialógicos, práticas monológicas como as do espaço escolar estudado participam do processo de constituição subjetiva desses estudantes. Dessa maneira, eles internalizam essas vivências e passam a se compreender como sujeitos incapazes de decisão e argumentação, desprovidos de saber. Assim, agem de maneira apenas reativa ao controle dos adultos. Tentativas de estabelecer outras formas de relação encontraram resistências, perpetrada pela reprodução internalizada dessas práticas culturais, que podem ser compreendidas como parte da cultura da violência.

O contexto simbólico e cultural de vivência desses estudantes é, portanto, subjetivado na tensão entre hostilidade e pertencimento, entre invisibilidade e reconhecimento, o que orienta como eles compreendem a si mesmos, a seus pares e às demais pessoas dentro da instituição escolar. Assim, as relações, tanto com colegas quanto com adultos, tendem a não ser de acolhimento e respeito, mas de constante apontamento de falhas, erros, competição por posições de poder e expectativa de controle, ainda que haja um desejo ontológico por pertencimento e reconhecimento.

2. A relação entre o eu e os outros: o enrijecimento da fronteira entre grupos como obstáculo à mudança cultural

A quebra da hierarquia rígida entre grupos da comunidade escolar, a partir de uma nova compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem e da inexistência de um lugar de pleno saber (Lima, 2018; Oliveira & Vasques-Menezes, 2018; Seffner & Moura, 2018), faz parte do processo histórico de instauração da democracia como um ideal. Como apontado anteriormente, o espaço social e cultural da escola tradicional é constituído principalmente por competição e individualismo (Barrios, 2012; Borges-de-Miranda, 2017; Branco, 2018), além de resultar de um processo histórico marcado pelo autoritarismo como forma de controle.

Nesse formato, a divisão entre estudantes e professores cria grupos apartados que compreendem o processo educacional e o contexto escolar de maneiras muito diferentes, como se pertencessem a campos opostos, cujos objetivos colidem entre si. Na interação entre esses grupos, as relações parecem estar sempre tensionadas, como se o objetivo final dos professores fosse, basicamente, controlar os alunos e o dos alunos, resistir a esse controle.

Contudo, quando há algum aspecto que permite a aproximação entre esses grupos – a jovialidade do professor, a inserção de brincadeiras durante as aulas ou a abertura afetiva ao diálogo –, a fronteira rígida entre os grupos pode se tornar mais permeável e passa a ser possível, de fato, uma troca dialógica entre eles (Abbey, 2007). Assim, ainda que a rigidez das

regras e a imposição de alguns professores por meio de ameaças produza um espaço mais silencioso e, aparentemente, com menos interações, principalmente as violentas, isso configura o silenciamento de uma das partes componentes do processo pedagógico, os alunos (Pereira & Sawaia, 2020).

O estabelecimento de um vínculo entre professores e alunos restaura a conexão eu-outro e permite aos alunos ocuparem lugar não mais de oposição ou subjugação, mas de coconstrução no processo de ensino-aprendizagem. Assim, aos poucos, e sentindo-se responsáveis pela organização dos momentos e espaços educativos, os estudantes podem compreender os motivos pelos quais os momentos de silêncio e a atenção são importantes para o sucesso de sua aprendizagem.

Nesse processo de aproximação e identificação entre professores e estudantes, não estão excluídas as tensões e os conflitos. Eles são inerentes às relações e interações humanas e fazem parte dos processos geradores de sentido que se dão nos contextos de comunicação (Gergen, 2006; Hermans, 2002; Pinheiro & Batista, 2021). Entretanto, tensões excessivas tendem a orientar as interações sociais na direção de um eterno embate ou confronto, gerando pouco espaço para negociações construtivas entre as partes (McDemott, 1987), podendo caracterizar, inclusive, uma fronteira rígida que separa os grupos e não permite a identificação.

Os confrontos, porém, estavam presentes não só nas relações entre alunos e professores, mas também entre outros grupos em oposição, como, por exemplo, nas relações entre meninos/meninas, na depreciação de características pessoais homoafetivas, na disputa conflitiva de reconhecimento entre *nerds*/bagunceiros, gerando inúmeros conflitos e violências.

A desqualificação da feminilidade e daqueles que não se identificavam com a categorização binária de gênero e sexualidade demonstrou o enraizamento de preconceitos que atuam na manutenção da separação rígida entre esses grupos e a subjugação de uma das partes

(Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021). Como já ressaltado, a ausência de discussão no contexto escolar sobre diversidade de gênero e sexualidade, apesar da realidade cotidiana trazer à tona tais questões, dificultava o estabelecimento de relações respeitadas entre os estudantes. Um espaço de construção de cultura de paz e democracia necessita levar em conta a diversidade humana e a vida em sociedade (Branco & Lopes-de-Oliveira, 2012).

Sendo assim, a mediação pontual entre as partes, palestras esporádicas ou cobranças não levam ao estabelecimento de relações igualitárias de poder ou de legitimidade, porque a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento ético-moral dos seres humanos exige um longo processo de convivência, discussão dialógica e acesso a conhecimentos específicos que promovam o reconhecimento do outro de forma empática e respeitosa (Manzini & Branco, 2017; Paula & Branco, no prelo).

Os próprios aspectos da masculinidade estruturados sobre as características de força e dominação, estabelecidos como forma de se adequar e se proteger nas interações dentro do contexto escolar, levam à oposição entre masculinidade e feminilidade, localizando o masculino na posição de opressor (Holanda, 2020). Assim, práticas mediadoras, apesar de seu potencial de mudança cultural, não são suficientes em si, já que existem conceitos e valores culturais pré-concebidos que estruturam e reforçam relações desiguais e diferenciação rígida entre o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles” (Goes, 2000; Pino, 2018).

O diálogo é possível quando existe flexibilidade e permeabilidade nessas fronteiras, permitindo o reconhecimento do outro como igual, parceiro legítimo e merecedor de respeito. Durante a pesquisa, foi possível perceber que o respeito entre pares de estudantes e a tentativa de estabelecer diálogo não ocorrem senão pela presença de alguém com poder coercitivo ou se uma das partes representar essa figura de poder, como no exemplo a seguir:

Grupo Focal 6

61. Pesquisadora: *Um conflito... Você brigou com alguém... Pós o pé pra alguém cair...*

62. Maria: *Tipo briga...*

63. *Pedro Paulo: Aí, meu filho... É com o professor vendo?*

64. *Pesquisadora: É diferente quando o professor vê e quando não vê?*

65. *Pedro Paulo: É que, quando o professor vê, eu vou pra Direção. Quando não vê, eu fico de boa.*

Essa manifestação do estudante sugere que não há a compreensão da legitimidade e do respeito ao outro como base para o relacionamento, a não ser quando esse outro está investido de uma posição de poder, em geral, baseada na opressão. Desse modo, as práticas de mediação, como, por exemplo, o círculo escolar, precisam ser um dos instrumentos de construção de um *ethos* democrático (Castoriadis, 1997), que façam emergir no dia a dia escolar a legitimação do outro, da alteridade e do diálogo. Isso significaria o enraizamento de novos valores, como os de cooperação e solidariedade, por exemplo, que reconectam os sujeitos e as relações comunitárias.

3. A lógica punitiva e a substancial dificuldade de constituição de indivíduos autônomos

A análise dos resultados demonstrou que, no ambiente escolar estudado, existia sempre a tentativa de controle do comportamento do outro. Segundo os relatos dos alunos, tanto os erros ou comportamentos inadequados quanto, até mesmo, a ocorrência de depressão e automutilação entre estudantes necessitavam de intervenções punitivas, que atendiam às práticas padronizadas de sanções adotadas pela escola.

Nesse contexto, a convocação dos pais, praticada como umas das sanções possíveis, era interpretada como importante por seu teor punitivo, de cerceamento e controle do comportamento dos filhos, fazendo com que essa intervenção não fosse compreendida como cuidado ou atenção ao estudante.

Grupo Focal 2

Carolina: Só ganha convocação, tipo, ah, eu briguei com alguém. Aí eu vou na Direção, a minha ficha tá limpa, não tem nada, aí eu ganho convocação pros pais virem aqui. Mas se minha ficha tiver muito cheia, eu já tiver levado advertência, essas coisas, aí eu posso ser expulsa da escola, tipo isso.

Ao mesmo tempo, com relação a ações e interações em sala de aula, fazia parte do cotidiano de atuação dos professores (o que era, também, esperado pelos alunos) manter o respeito à sua autoridade por meio de gritos, ameaças e punições. Essas práticas de controle dos comportamentos, com frequência, se caracterizavam pela anulação e silenciamento do sujeito controlado.

A violência, dessa forma, naturalizou-se enquanto instrumento das relações escolares, e os lugares de poder eram sempre conectados a situações de controle e punição, caracterizando o que se pode chamar de *cultura da violência*. Isso significa que a violência, embasada em valores de competição, individualismo e controle do outro por meio de ameaça se generalizou e direcionava as ações dos sujeitos – alunos e professores participantes desse espaço cultural.

Quando a perspectiva de ensino busca controlar o comportamento, principalmente, por meio de ameaças e sanções, ela ignora a dinâmica de organização dos significados culturais e vivências dos estudantes, não problematizando aspectos importantes da cultura escolar. O foco é dado, prioritariamente, ao controle do comportamento por meio de ameaças de punição, e isso, ao desconsiderar as individualidades e a diversidade cultural inerente ao contexto escolar, dificulta a promoção da própria aprendizagem e das transformações desejadas.

A padronização das intervenções punitivas utilizada pelos educadores pode atuar como forma de evitar causar nos alunos o sentimento de injustiça. Dessa forma, existiria um critério de intervenção que embasa as sanções adotadas, instituindo uma resposta comum às intercorrências e conhecida por todos os estudantes.

Contudo, o significado das sanções é internalizado de maneiras diferentes por aqueles que recebem a sanção e, ao se restringir à punição, não gera a possibilidade de novos caminhos para a reflexão sobre os valores e significados a respeito do próprio processo educativo. Assim, a tentativa de padronizar sanções dá foco exclusivo à punição, deixando de lado os aspectos individuais, o estímulo à reflexão e, portanto, a promoção do próprio desenvolvimento humano.

Os processos de desenvolvimento humano e mudança, pensados a partir desse viés punitivo, levam à compreensão dos comportamentos em termos dicotômicos, *certos e errados*. A lógica da punição não oferece outras compreensões dos eventos, não leva a processos de ressignificação da experiência ou sugere outros métodos de ação que representem novidade ou levem à reconfiguração das culturas pessoal e coletiva. O sujeito da sanção é simplesmente colocado em posição passiva diante das possíveis resoluções do problema enfrentado. O controle é posto de fora, por meio de sanções e ameaças de punição, sem estimular a postura ativa e reflexiva dos alunos ou a autorregulação de desejos e relações, portanto, não estimulam os sujeitos a problematizar ou aprofundar sobre os fatores que motivaram suas ações e não geram alternativas para resolução dos conflitos.

É importante lembrar, aqui, que sanções e ameaças de punição visando ao controle do outro também fazem parte da complexidade dos sistemas culturais mais amplos, inclusive do sistema jurídico (Foucault, 2008). Marcado por relações desiguais e violentas, são as classes mais vulneráveis, pelos lugares sociais ocupados, que terminam por sofrer as principais sanções do estado e as principais violências (IPEA, 2021).

Nas escolas, não é diferente, e os estudantes buscam estabelecer novos lugares ou referências de poder como forma de legitimar a si mesmos. Essas posições de poder nem sempre encontram referência na hierarquia escolar, podendo ser os pais, os professores, a direção da escola, mas também o Bolsonaro, como símbolo de autoritarismo, violência, machismo, o primo *cabuloso*, por ser ligado ao tráfico de drogas, ou a faca e a arma como instrumentos sógnicos que representam, para eles, proteção e poder.

Ou seja, as ações de controle visam sempre direcionar ou limitar os comportamentos dos estudantes, mas permanecem localizadas externamente a eles como ameaças e punições, não sendo promovidas formas de autorregulação do sujeito que atua dentro do contexto social. Mesmo em casos nos quais o controle se baseia no afeto, ele se encontra na preocupação dos

adolescentes em decepcionar o outro significativo. Ou seja, a norma moral se reduz ao que Piaget (1994/1932) denominou como heteronomia (Barrios, 2012).

Nos dados de pesquisa analisados, os alunos expuseram não só formas de controle externo praticadas por professores, mas também o fato de que, eles próprios, reiteram essas práticas, buscando controlar os outros mediante ameaças e violências. Segundo os dados analisados, a regulação do próprio comportamento é estabelecida pelo outro, que impõe ou não métodos de punição. Esses tornam-se, portanto, padrões naturalizados socialmente que terminam por não promover a autonomia, mas reafirmam comportamentos que não passam por um processo reflexivo, construído na expectativa de que o outro precisa limitar (controlar) as ações realizadas pelo eu.

Esse tensionamento constante entre o eu e o outro configura as batalhas relacionais em sala de aula, onde, para resistir ao controle exercido pelo outro, é necessário se empenhar a conquistar a posição de poder (em geral, baseada em violências), reproduzindo, assim, a cultura da violência (UNESCO, 2000).

4. A sensibilidade, o vínculo e a prática do diálogo ontológico como catalisadores do desenvolvimento da autonomia e facilitadores da mudança cultural

A análise dos processos afetivo-semióticos do contexto escolar e das relações sociais nele desenvolvidas possibilitaram a compreensão de sua organização cultural. Identificar e analisar as dinâmicas estabelecidas auxiliou na aproximação e no reconhecimento do contexto, assim como na promoção de mudanças e na delimitação de caminhos para a construção da paz.

Diferente de desenhar e implementar programas ou metodologias pré-determinadas, que podem desconsiderar as particularidades de cada contexto e inibir processos criativos e autônomos, a coconstrução de mudanças não deve prever caminhos determinados ou impostos.

Deve, contudo, basear-se em processos contextualizados, localmente pensados e analisados, e continuamente planejados (Beghetto, 2019; Cruz & Fontan, 2014; Pereira & Sawaia, 2020;).

O desafio em coconstruir uma cultura de paz não está, portanto, em aplicar métodos ou conseguir resultados pré-determinados, mas na análise contínua da organização e da dinâmica cultural da escola para a proposição de novos caminhos e intervenções. Para isso, é necessário pensar e repensar estratégias de atuação que auxiliem na desconstrução de preconceitos e da lógica punitiva e autoritária tradicionalmente vigente nas escolas, tendo em vista o desenvolvimento de relações democráticas e posições de poder legitimadas e direcionadas ao bem-estar coletivo.

Outro aspecto fundamental para a construção democrática de mudanças culturais é a abertura à escuta e a compreensão do contexto de vida dos estudantes, das formas como significam suas vidas e externalizam seus desejos. Perceber, analisar e levar em conta as características e potencialidades dos sujeitos é fundamental para a construção de planejamentos e ações (Cruz & Fontan, 2014).

Desde a primeira etapa da pesquisa, no momento de formação dos Mensageiros da Paz pela equipe do TJDF e, ainda, na segunda fase da pesquisa, no momento de formulação de boas práticas para a promoção de cultura de paz, foi perceptível a dificuldade dos estudantes em elaborar práticas ou estratégias diferentes daquelas vividas por eles e utilizadas na escola.

Além da dificuldade de formulação criativa, os estudantes se posicionavam alheios ao processo a ser construído, demonstrando compreender que a responsabilidade, o direcionamento e a organização de qualquer processo de mudança no contexto escolar se concentravam e dependiam somente dos adultos – no caso da pesquisa, da coordenação do grupo por parte da pesquisadora. Como consequência da falta de estímulo à autonomia, os estudantes acabavam por não se responsabilizar ou regular suas ações, que eram sempre controladas externamente, por meio das punições aplicadas pelos outros.

Foi necessário, portanto, gerar entre os alunos essas experiências e o sentido da responsabilidade quanto às mudanças a serem promovidas com sua ativa participação, através do estímulo concreto ao seu protagonismo em relação aos processos de coconstrução de mudanças no contexto escolar como Mensageiros da Paz, por meio de atividades interventivas específicas.

As ações da pesquisadora, orientadas para o estabelecimento de relações democráticas, possibilitaram a inserção dela na dinâmica das relações estabelecidas entre os estudantes, permitindo a construção de uma identificação e de um vínculo afetivo. Isso ficou claro na fala de Fabíola, uma das estudantes, no último encontro para avaliação da continuidade dos encontros, quando ela se referiu à pesquisadora dizendo “*a professora é maior gente boa, parece aluno também...*”. Ao se aproximarem, afetivamente, a oposição existente na relação adulto/estudante (relação professor/estudante) se desfez, fazendo com que se desenvolvesse um novo tipo de conexão nas relações entre o eu e o outro, o nós e o eles.

Parte desse processo de aproximação se deu nos momentos em que a pesquisadora, atuando sempre como coordenadora do grupo de Mensageiros, evitava transformar todos os momentos em intervenções para controlar a dispersão dos estudantes ou os constantes conflitos e violências entre os participantes. Assim, buscava se inserir nas brincadeiras e discussões deles em vez de simplesmente cerceá-las ou censurá-las para retomar os objetivos do encontro.

Nessas ocasiões, pesquisadora e Mensageiros se reconheciam como pertencentes a um mesmo grupo, em vez de se diferenciarem entre posições de mando *versus* subordinação. Assim, construía-se um espaço de permeabilidade da fronteira entre as posições (Marsico & Tateu, 2017; Valsiner, 2014) na qual era possível fazer emergir as construções simbólicas dos estudantes, as quais, a partir de sua emersão, podiam ser discutidas e reformuladas. E, mais ainda, isso permitia o reposicionamento do grupo a partir de reflexões feitas dentro dele e não como resultado de um controle externo por meio de ameaças e punições.

Existem, ainda, aspectos relacionados à questão do diálogo que merecem análise. Como apontado por Matusov (2009), embora os processos humanos sejam dialógicos e seja desejável o diálogo em sala de aula, o ensino escolar é uma atividade direcionada por objetivos de aprendizagem, ou seja, o processo de escolarização tem objetivos finais pré-determinados pelo currículo escolar ou mesmo pelo próprio professor que geram expectativas de formação e alcance de critérios específicos da aprendizagem por parte dos estudantes.

O diálogo é, portanto, limitado pelo tempo e pela busca por resultados previstos. Quando existe uma expectativa do coordenador das atividades em classe, no caso do grupo de MP ou do professor em sala de aula, de atingir objetivos específicos e responder adequadamente às regras escolares, isso gera ou fortalece, por consequência, a necessidade de um tipo de controle dos estudantes.

As práticas dialógicas são, portanto, dificultadas quando se pretende, em um período específico, chegar a um resultado previsto, porque determinam, de antemão, um caminho a ser percorrido pelos estudantes ou pelo grupo, limitando processos de coconstrução, negociação de diferenças e surgimento de novidades (Matusov, 2009, 2018).

Durante as tentativas da pesquisadora de criar, junto aos estudantes, atividades promotoras de uma cultura de paz por meio de processos dialógicos, era perceptível a dificuldade em levar os alunos a pensar em ações e sugestões por meio de seus próprios recursos criativos e cooperativos. Ainda muito dependentes do comando dos adultos dentro da escola, os estudantes tiveram dificuldade em construir, de forma prática e eficaz, tais atividades, o que exigiu da pesquisadora a elaboração prévia de materiais que direcionassem o processo e estabelecessem o desenvolvimento das ideias, além de se sentir requisitada a controlar as relações dentro do grupo o tempo todo.

Ao se abster desse controle maior sobre o grupo, a pesquisadora verificou que os trabalhos não eram desenvolvidos e concretizados. Então, percebeu a necessidade de iniciar

um processo específico que teve por objetivo a promoção da reflexão dos participantes sobre a autonomia, a coparticipação ativa e a corresponsabilização dos alunos para a criação e o desenvolvimento de práticas geradoras de uma cultura de paz.

Esta pesquisa, portanto, tornou evidente que a construção coletiva e dialógica de práticas promotoras da paz exige, necessariamente, o desenvolvimento autônomo dos estudantes como base para o estabelecimento de relações democráticas por parte de todos aqueles envolvidos no processo no âmbito da escola como um todo e, assim, permitir que, ao longo do tempo, ocorra uma mútua constituição entre democracia e cultura da paz.

Contudo, como vem sendo discutido no campo da Psicologia Cultural e Dialógica, não há, necessariamente, uma oposição dicotômica entre práticas monológicas e dialógicas (Matusov, 2009; 2018; Paula & Branco, no prelo). No caso do grupo de Mensageiros da Paz, ainda que houvesse a expectativa da pesquisadora de assumir práticas mais dialógicas na relação com os estudantes, eles demonstravam, por muitas vezes, dificuldade em refletir e verbalizar ideias que não reproduzissem a cultura de violência na qual estavam imersos.

Nesse caso, direcionamentos e sugestões se fizeram necessários, mas sempre com a abertura de espaços para questionamentos, mudanças e novas ideias. O direcionamento de algumas ações eram, portanto, previstas e atendiam a um objetivo de longo prazo, mas sempre eram acompanhados por estratégias e posicionamentos da pesquisadora para incentivar processos reflexivos, especialmente a respeito das práticas punitivas de controle, com o estímulo à participação ativa e construtiva dos estudantes.

Nesse sentido, existiu, nas atividades desenvolvidas durante os encontros, algum grau de monologismo para auxiliar no direcionamento e na organização dos processos coletivos, mas sempre tensionado pelo princípio de promover a construção conjunta por meio do diálogo e da participação. Tal direcionamento, porém, não caracteriza o que designamos como monologismo típico.

O monologismo extremo, como prática de anulação (ou não escuta) do outro, entretanto, está nas relações de poder que marcam rigidamente posicionamentos e que buscam resultados pré-estabelecidos, sem espaço para a expressão legítima dos sujeitos em interação, não possibilitando o encontro e a aproximação que permite que o eu se afete com o outro. Esse monologismo, segundo Matusov (2009), está no projeto da escola convencional que, muitas vezes, tenta manter todas as consciências transparentes e homogêneas.

Assim, não importa como o processo de educação é compreendido – transmissão de conhecimento entre sujeitos, aquisição de conhecimento por parte dos alunos, coconstrução de conhecimentos em uma perspectiva relacional –, porque o objetivo é sempre o de redução da diversidade, visando transformar “ignorantes” em sujeitos “educados”. A educação convencional, segundo o autor, busca eliminar a distância entre a consciência dos professores e dos estudantes (Matusov, 2009; 2018), por isso, ainda que considere o estudante como ativo em seu processo de aprendizagem, projeta um processo linear, contínuo e padronizado.

O diálogo ontológico, por sua vez, é assim cunhado por Matusov (2009; 2018) em contraposição a uma visão instrumental do diálogo na educação. Em vez de se basear somente em práticas de diálogo (aqui compreendido como simples conversa), a abordagem ontológica exige que as práticas e ações, especialmente na educação, tenham a dialogicidade como seu princípio orientador. Ou seja, a abordagem instrumental vê o diálogo como um simples método pedagógico para tornar a aprendizagem mais eficaz, enquanto a abordagem ontológica preocupa-se com a natureza das relações estabelecidas, com a expressão autêntica das subjetividades envolvidas no processo dialógico, levando em conta o caráter humano, ontológico das pessoas em interação.

Pautada na perspectiva dialógica e visando à estruturação de um ambiente democrático durante os grupos focais e os encontros dos Mensageiros da Paz, a pesquisadora organizou estratégias e planejou atividades a serem feitas, mas sempre buscava, ativamente, a participação

e engajamento dos estudantes. Ao evitar a repreensão constante da postura dos estudantes e oportunizar a verbalização das crenças e valores culturais internalizados por eles, possibilitava a reflexão e a discussão de seus comportamentos e dos conteúdos de suas narrativas. Desse modo, se afastava da posição de comando e opressão para se aproximar das motivações dos alunos e promover o diálogo ontológico (Matusov, 2009;2018), como no trecho reproduzido a seguir.

Atividade com massinhas

75. Pesquisadora: Luan, você não me respondeu... O que você acha que a gente pode fazer pra não ficar aquela bagunça toda que tava na semana passada?

76. Luan: A minha opinião é tirar quem tava bagunçando...

77. Fabíola: Tira todo mundo...

78. Pesquisadora: Mas aí... Exatamente, aí tira todo mundo, aí faz o quê?

79. Luan: Sei lá, dá um castigo, tipo assim... Quem ficar atrapalhando, né, dá tipo uma suspensão entre nós aqui, não é suspensão da escola.

Projetos pré-estabelecidos engessam as práticas, desconsiderando a cultura e as dinâmicas características do contexto de intervenção. A orientação dialógica das práticas tem como objetivo não resultados específicos, *mas a promoção da autonomia e a participação ativa dos alunos*; assim, possibilita a emergência de novas dinâmicas das relações. Ainda que ocorra em práticas estruturadas, o diálogo ontológico é fundamental. Afinal, o planejamento e as expectativas do coordenador do grupo/professor, mesmo que eles organizem e estabeleçam momentos propícios à reflexão, podem, eventualmente, inibir momentos criativos e de construção de novidades.

Por isso, foi extremamente importante, durante a pesquisa, oportunizar espaços não planejados, de incertezas, que dessem vez à participação orgânica dos estudantes, sem que houvesse tentativa de controle dos comportamentos. Segundo Beghetto (2019), esses momentos de interação não direcionada do grupo, sendo planejados como momentos de indução ao diálogo ou construídos naturalmente, promovem e possibilitam a emergência da criatividade, ou seja, os momentos de incerteza promovem o desenvolvimento da criatividade.

Ressalta-se, ainda, a posição de não neutralidade da pesquisadora que, ao fazer parte do grupo e promover a organização democrática, buscou coconstruir situações de real interação por meio da promoção do diálogo, das trocas de experiência, da construção de ações colaborativas, mediando a reflexão, problematizando e ampliando as perspectivas e possibilidades discutidas sem sobrepor seu saber (Pereira & Sawaia, 2020).

Em resumo, no presente trabalho, foi possível verificar que a ausência de participação ativa dos estudantes nos processos escolares os posiciona como *objetos* – e não como *sujeitos* – da ação educativa e, assim, poucos compreendem a importância de suas atitudes para a construção de mudanças no espaço escolar, nos processos de aprendizagem e na autoria de seu percurso de vida.

A própria agência (Gillespie, 2010) dos estudantes se encontra comprometida quando a competição e o individualismo são os valores mais fortemente enraizados, porque estes se centralizam no desenvolvimento do eu, e se constituem em *radical oposição* ao outro, impedindo a consideração e tomada de outros posicionamentos imaginados. A relação com o outro se torna de simples exclusão. Da mesma forma, em relações autoritárias, não há possibilidade de consideração de outros posicionamentos, porque a perspectiva adotada é sempre a da pessoa que está na posição de poder. Nesses casos, não há coordenação de perspectivas, mas a rigidez de um único posicionamento possível que impede a emergência de novidades, portanto, o desenvolvimento. Ao limitar as possibilidades de ação e de perspectivas imaginadas de si mesmo, práticas não dialógicas não permitem posicionamentos realmente autônomos.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes é, portanto, concomitante e fundamental à construção de uma cultura de paz. Quando estabelecida como princípio base da educação, a promoção da autonomia dos estudantes permite a quebra de relações direcionadas pelo controle e pela subjugação, ao mesmo tempo que constrói o reconhecimento do outro

como parte de si, fomentando o diálogo e promovendo a construção de processos reflexivos. Estes, por sua vez, permitem a abertura para novas perspectivas e novos posicionamentos, entre eles o sentido da corresponsabilidade em criar contextos não violentos, acolhedores e de convivência pacífica no ambiente da escola.

CONCLUSÃO

A pesquisa ora apresentada foi capaz de identificar e analisar a tentativa de coconstrução da paz em um ambiente escolar marcado por violências e relações verticais, e, assim, vem a contribuir para o desenvolvimento de caminhos mais eficazes na direção dessa coconstrução. Obviamente, os caminhos para a paz são complexos e exigem diferentes níveis de intervenção para que se construa, em níveis micro, meso e macrossocial, uma cultura de paz baseada em valores democráticos e de respeito à alteridade.

A relação entre o contexto escolar e o planejamento e implementação de uma cultura nacional democrática é estreita, já que é por meio do espaço social da escola que os sujeitos vivenciam e ampliam suas relações sociais, fortalecendo sua identidade cidadã.

Por ser uma pesquisa idiográfica (Salvatore, et al., 2008), os resultados construídos visam à generalização dos processos humanos, tanto sociais quanto subjetivos, no que diz respeito a como contribuir com processos de mudança cultural. Ainda que tenha sido realizada em uma escola, o presente trabalho pode auxiliar na compreensão e intervenção de outros espaços sociais que partilham valores, crenças e práticas semelhantes àqueles identificados na escola pesquisada.

Em vez de focalizar os resultados da mudança cultural e trazer apontamentos que indicam caminhos pré-definidos para a paz, parecidos com os que a ONU estabelece como cultura de paz, o trabalho contribui apontando a importância dos processos e posicionamentos orientados pelo *diálogo ontológico* para a concretização da mudança cultural em direção à construção de uma cultura democrática e ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

O olhar aqui esteve voltado aos processos intersubjetivos que coconstroem a reprodução de violência ou possibilitam caminhos para a construção de paz. Não é possível, porém, deixar de levar em conta o contexto sociocultural em que os estudantes e a escola pesquisada se

localizam. Por isso, o trabalho também apresenta algumas das construções simbólicas que caracterizam a cultura de violência estabelecida na escola investigada e como perpassam as noções de eu e outro evidenciadas pelos participantes da pesquisa.

Assim, o trabalho atingiu o objetivo de, junto aos estudantes, compreender as dinâmicas relacionais e afetivo-semióticas estabelecidas na escola. As análises dos resultados apontaram as ambivalências e ambiguidades presentes na construção da individualidade dos estudantes, e os movimentos de aproximação e afastamento que os eles fazem ao se reconhecer ou não nas relações com a alteridade. Um exemplo de ambiguidade pode ser dado pelo estudante que marca sua diferença e seu afastamento de grupos de tráfico, mas que, por vezes, reproduz o discurso desses grupos ao buscar uma posição de poder.

Porém, entre outros grupos (adulto-estudantes, meninos-meninas, por exemplo), existe uma fronteira rígida que impede a aproximação em termos de identificação, estruturando uma diferenciação total e até oposição radical entre eu e outro. Nesses casos, não existe ambivalência de posicionamentos, já que delimitar e enrijecer essa fronteira é uma forma de estabelecer uma contraposição absoluta nos processos de subjetivação identitária.

Na relação entre professores e estudantes, por exemplo, esses grupos somente se reaproximam quando existem aspectos identitários compartilhados por ambos. No entanto, o reconhecimento do eu no outro é importante para a construção da cooperação e da solidariedade, o que não acontece quando predominam fronteiras rígidas entre grupos de pessoas.

A lógica punitiva, fortemente enraizada como diretriz de controle das ações do outro, também não possibilita a conexão entre os sujeitos, nem estimula o processo reflexivo, fundamental para a constituição de indivíduos autônomos. Quando utilizadas sem a promoção de qualquer escuta ou espaço de elaboração, as práticas punitivas não permitem a efetiva

responsabilização dos sujeitos, que são mantidos em uma posição passiva e nem sempre percebem como suas ações interferem no mundo, na realidade concreta em que vivem.

A aproximação afetiva, a identificação e a legitimação do outro possibilitam a tomada de novos posicionamentos e a construção conjunta, fomentando o desenvolvimento da autonomia e possibilitando que os estudantes se percebam como atuantes nos processos de construção sociocultural. A democracia, por ser um projeto, necessita, em princípio, de mudanças na consciência e na intencionalidade das ações das pessoas para que se constitua enquanto valor que deve permear e orientar as práticas sociais.

Para a formação ética dos educandos, é necessário, portanto, considerar o desenvolvimento da formação ética e moral dos próprios professores e da gestão escolar (Barrios, Marinho-Araújo & Branco, 2011; Santana & Lopes de Oliveira, 2012). É preciso uma constante reflexão baseada em diálogos e em *feedbacks* dos trabalhos realizados como forma de aprimorar constantemente as práticas pedagógicas.

O papel da gestão no apoio e no direcionamento pedagógico também deve ser o de propiciar esses espaços de troca e busca por conhecimento e metodologias que incrementem os fazeres educativos, dando suporte efetivo às práticas em sala de aula (Paula, 2019). Assim, o encontro entre diferenças e os conflitos e tensões dele decorrentes passarão a servir como fomentadores da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Em conclusão, é preciso ressaltar que a orientação dialógica nas práticas escolares é de fundamental importância para a construção de uma cultura de paz. Certamente, diferentes graus de dialogicidade serão necessários ao longo do desenvolvimento da autonomia e participação dos sujeitos no contexto da educação. O que não pode ocorrer, entretanto, é a objetificação ou eliminação do outro nas relações entre pessoas e grupos, entre professores e alunos ou entre quaisquer grupos que pretendam se identificar pela deslegitimação do outro. Tanto o eu como o outro precisam, pois, ser considerados como parceiros legítimos da relação intersubjetiva

para que se alcance a inclusão da diversidade, a democracia, e o estímulo ao pleno desenvolvimento de todos os atores do contexto escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Níveis de regulação afetivo-semiótica da experiência humana, reorganizado com base em Valsiner (2012)</i>	45
Quadro 2 - <i>Objetivos para cada etapa do Projeto Vozes da Paz</i>	82
Quadro 3 - <i>Grupos Focais (GFs) desenvolvidos no segundo semestre de 2018</i>	92
Quadro 4 - <i>Descrição dos encontros com os alunos Mensageiros da Paz</i>	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>O ciclo metodológico. Figura produzida a partir de Valsiner (2017)</i>	78
Figura 2 - <i>Organização temporal dos eventos ocorridos até a seleção das escolas, pela equipe do TJDF, para a participação no Projeto Vozes da Paz</i>	88
Figura 3 - <i>Trajetória do Projeto Vozes da Paz na Escola FC durante o segundo semestre de 2018</i>	94
Figura 4- <i>Trajetória do Projeto Vozes da Paz na Escola FC durante o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019</i>	104

REFERÊNCIAS

- Abbey, E. (2007). At the boundary of me and you. Em: Simão, L. M., & Valsiner, J. (2007). *Otherness in Question: Labyrinths of the Self (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development)*. Information Age Publishing.
- Alguacil, M., Boqué, M. C., & Ribalta Alcalde, M. D. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 65. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Andreatta, S. M. (2021). Banimento e vigilância. *Revista Opinião Filosófica*, 12(2). <https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v12.1038>
- Arendt, H. (1969-1970/1985). *Da violência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em movimento*. Petrópolis: Vozes
- Bakhtin, M. (2012). Por uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Barrios, A. (2012). Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental? Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Retirado do Repositório Institucional da Universidade de Brasília (<http://repositorio.unb.br>).
- Barrios, A., Marinho-Araujo, C. M., & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 90–99. <https://doi.org/10.1590/s1413-8557201100010001>

- Beghetto, R. A. (2019). From static to dynamic: Toward a socio-dynamic perspective on creativity in classrooms. In *The Palgrave handbook of social creativity research* (pp. 473-485). Palgrave Macmillan, Cham.
- Bibace, R., & Kharlamov, N. A. (2013). The spiral: The concept of development after Werner and Kaplan. *Culture & Psychology*, 19(4), p. 453–462. <https://doi.org/10.1177/1354067x13500324>
- Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a Moral Science: Perspectives on Normativity*. New York: Springer.
- Bhatia, S. (2017). *Decolonizing Psychology: Globalization, Social Justice, and Indian Youth Identities (Explorations in Narrative Psychology)* (1st ed.). Oxford University Press.
- Borges de Miranda, Theresa Raquel. Cultura, violência e dinâmica relacional: um estudo com alunos e professores de escola pública em contexto de baixa renda. 2017. xiii, 192 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- Bourdieu, P. (1998/2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Branco, A. U. (2021). Hypergeneralized Affective-Semiotic Fields: The Generative Power of a Construct. Em *Culture as Process* (pp. 143-152). Springer, Cham.
- Branco, A.U. (2018). Values, education and human development: The major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In: A.U. Branco & M.C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A. U. & Borges de Miranda, T. (2018). Social dynamics and students' developmental perspectives within a school located in a poor urban community in Brasilia. Em: A. U.

- Branco & M. C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts*(pp. 131- 148). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A.U. & Freire, S.F.C.D. (2017). *Dynamic Self Conceptions: New perspectives to study children's dialogical self development*. Em: Han Min & Cunha, C. (Orgs.),*The subjectified and subjectifying mind* (pp. 278-288).Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, A. U. (2016). Values and their ways of guiding the psyche. In: J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & V. Dazzani (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). Cham, Switzerland: Springer.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese dos valores sociais. *Pro-posições*, 17(2), p. 139-155.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age.
- Branco, A. U. & Madureira, A.F. (2004). Metacommunication Process in the co-construction of gender identity. In: A.U. Branco; J. Valsiner. (Org.). *Communication and metacommunication in human development* (pp. 151-190). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., v. 1.
- Branco, A. U.& Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), p. 251- 258.

- Bruner, J. A. (1990). *Actos de Significado para uma psicologia cultural* (V. Prazeres, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bustamante, A. R.; Arboleda, G. M. L. & Álvarez, J. C. E. (2017). El Aula de Paz: Familia y Escuela En La Construcción de Una Cultura de Paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), p. 206-223.
- Cabell, K. & Valsiner, J. (2014). Systematic Systemics: Causality, Catalysis, and Developmental Cybernetics. Em Cabell, K., Marsico, G., Cornejo, C. & Valsiner, J.(Orgs), *The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality* (p3 - 13). Cham: Springer.
- Canavêz, F. (2014). A violência a partir das teorias freudianas do social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), p. 33-48
- Camp, E. V. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), p. 9-24.
- Castoriadis, C. (1997). *The imaginary institution of society*. Editora Mit Press.
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), p. 433-444.
- Chomsky, N. (2017). *Réquiem para o sonho americano: os dez princípios de concentração de renda e poder*. Editora Bertrand Brasil.
- Correa, R. A. (2003). Cultura, educação para, sobre e na paz. Em: Em: Milani, F. M. e Jesus, R. C. D. P. (2003). *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.
- Cruz, J. D. & Fontan, V. (2014). Una mirada subalterna y desde debajo de la cultura de paz. *Ra Ximhai*, 2(10), p. 135-152.

- Diógenes, G. M. (2008). Políticas públicas de juventud: estrategias y tácticas. *Diálogo Político*, 25(2), p. 111-124.
- Diógenes, G. M. (1998). *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: Annablume.
- Diskin, L. (2008a). *Paz, como se faz? : semeando cultura de paz nas escolas. (Abrindo espaços : educação e cultura para a paz)*. UNESCO.
- Diskin, L. (2008b). *Vamos ubuntar?: um convite para cultivar a paz*. UNESCO, Representação da UNESCO no Brasil.
- Dumond, L. (1993). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da sociedade moderna*. Rocco.
- Feizi, M. M., Jesus, R. de C. D. P. & Sousa Bastos, A. C. (2006). Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. *Educação*, 29 (2), p. 369-386.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago, IL, US: University Of Chicago Press.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. ed 35. Editora Vozes.
- Foucault, M. (2009). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal Ltda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. F. D. C. D. & Branco, A. U. (2016). A teoria do self dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, p. 25-33.

- Freitas, L. B. de L.(2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, 19, p. 11-22.
- Ferreira, A. L. Silveira, M. F. G. & Peixoto, A. C. L. (2013). Promoção de Cultura de Paz e Resiliência: Um Estudo de Caso do Projeto de Extensão Rede Coque Vive da UFPE. *Revista Reflexão e Ação*, 21(1), p. 140-168.
- Feu Gelis, J., Simó Gil, N., Serra Salamé, C., & Canimas Brugué, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), p. 449–465. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400024>
- Garland, D. (2008). *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: REVAN.
- Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*. The Interpretation of Cultures : Selected Essays.
- Geertz, C. (1997) *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Gergen, K. J. (2006). The Relational Self in Historical Context. *International Journal for Dialogical Science - Spring*, 1(1), p. 119–124.
- Giddens, A. (2001). *O Estado–Nação e a violência*. Segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico. São Paulo: EDUSP.
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), p. 32–46. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.004>
- Gillespie, A. (2010). The intersubjective nature of symbols. Em: Wagoner, B. (2010). Symbolic Transformation. *The Mind in Movement Through Culture and Society*, (p. 23-37). London UA

- Glăveanu, V. P. (2017). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research (Palgrave Studies in Creativity and Culture)* (1st ed. 2016 ed.). Palgrave Macmillan.
- Glick, J. A. (1992). Werner's relevance for contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), p. 558-565.
- Góes, M. C. R. D. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), p. 116–131. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200005>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gonzalez, A. M. B & Castro, E. A. (2016). Direitos humanos, cultura da paz e currículo. Em: Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. I.; Costa, C. B. da ; Longo, C. A. & Souza, F. L. (Orgs.), *Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico*. Brasília: Paralelo 15.
- Gonzalez Rey, F. L. (2013) O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia?. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), p. 20-34.
- Gonzalez Rey, F. L. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Grossen, M., Orvig, A.S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), p. 491-509.
- Guetta, S. (2016). Education for a culture of peace and co-existence. *Studi Sulla Formazione/Open Journal Of Education*, 19(1), p. 133-141.

- Gruber, C. W., Clark, M. G., Klempe, S. H., & Valsiner, J. (2014). *Constraints of Agency: Explorations of Theory in Everyday Life (Annals of Theoretical Psychology, 12)* (2015th ed.). Springer.
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. New York: Oxford University Press
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology, 7*(3), p. 243-281.
- Hidalgo, M. L. C. (2018). Hacia un concepto más amplio de la mediación. Em: Fariña, F.; Rosales, M.; Rolán, K. & Vásquez, M. J. (Orgs.) Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos y practicas de una metodología. Colección CUEMYC, 1. Pontevedra, Espanha: Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediaión y el Conflicto (CUEMYC).
- Holanda, J. M. G. B. (2020). A Construção das Identidades Masculinas: O Olhar de Alunos do Ensino Médio (Dissertação não publicada). UniCEUB, Brasília, DF.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2021). *Atlas da Violência 2021*. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Retrieved 2021, from <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>
- Jensen, M., & Guimarães, D. (2019). *Developing psychology from the diversity of living conditions. Dialogical multiplication: Principles for an indigenous psychology*. Cham: Springer.

Jensen, M. (2019). Conceptualising ‘golden moments’ and the long haul’ in social pedagogical practice. Trabalho apresentado na Conferência da International Society for Theoretical Psychology realizada em Copenhague na Dinamarca em agosto de 2019.

Jensen, M., (2018a), Desired ambiguities and dealing with ambivalences in the context of social work. Em: Albert, I., Abbey, E., & Valsiner, J (Orgs.), *Trans-Generational Family Relations: Investigating Ambivalences (Perspectives on Human Development*, (p. 247-262). Charlotte: Information Age Publishing.

Jensen, M. (2018b), Fellowship as social-pedagogical treatment. *Scottish Journal of Residential Child Care Volume 17.3 (Perspectives on Human Development)*.

Jensen, M., (2018c). *The Emergence of Self in Educational Contexts*. Marsico, G. & Tateo, L. (eds.). Springer, Vol. 8. p. 79-92 13 p. (Cultural Psychology of Education, Vol. 8)

Jensen, M. (2015). Catalytic Models Developed Through Social Work. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(1), p. 56–72. <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9291-1>

Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research III*. California: Sage Publications.

Kelman, C., & Branco, A. (2014). Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. EM: Dessen, M. A., & Maciel, D. A. (Orgs.) *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, p, 483-516.

Lash, C. (1987). *O mínimo eu: a sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Leeds-Hurwitz, W. (2009). Social construction of reality. In: S. Littlejohn & K. Foss (Orgs.), *Encyclopedia of communication theory* (p. 892-895). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar Em Revista*, 34(68), p. 15–28. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>
- Lopes De Oliveira, M. C. S. (2021). Psicologia cultural-semiótica: aportes para a abordagem científica do desenvolvimento humano na contemporaneidade. In: Madureira, A. F. A. & Bizerril, J. (Org.). *PSICOLOGIA E CULTURA: teoria, pesquisa e prática profissional*. 1ed. (p. 21-42). São Paulo: Cortez
- Lorenz, K. (2001). *A Agressão: uma história natural do mal*. Editora Relógio de Água.
- Madureira, A.F.A., Holanda, J. M. G. B., Paula, L. D. & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e sexualidade na escola: processos identitários, diversidade e preconceito na perspectiva da psicologia cultural. In: Madureira, A. F. A. & Bizerril, J. (Org.). *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional*. 1ed. (p. 202-237). São Paulo: Cortez.
- Madureira, A.F.A. & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, social identities, and alterity: Deconstructing prejudices in school. Em: Branco, A. U. & Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts*(pp. 167-190). Cham, Switzerland: Springer.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9, p. 63-75
- Manzini, R., & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Marsico, G., & Tateo, L. (2017). Borders, Tensegrity and Development in Dialogue. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), p. 536–556.

<https://doi.org/10.1007/s12124-017-9398-2>

Markova, I., Linell, P., Grossen, M. Orvig, A. S. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge (Studies in Language and Communication)*. Equinox Publishing Limited.

Marková, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture and Psychology*, 9(3), p. 249–259.

Marshall, R. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Editora Ágora.

Martin, J., & Gillespie, A. (2010). A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(3), p. 252–272.
<https://doi.org/10.1007/s12124-010-9126-7>

Matusov, E. (2020). Dialogic analysis of the teacher's pedagogical decision-making in a lesson on the educational controversies of religious holidays in a dialogic multi-regime college classroom. Em: Lopes de Oliveira, M. C. S., Branco, A.U & S. F. Freire (Orgs.), *Psychology as a Dialogical Science: Self and culture mutual development* (p. 29-50), New York: Springer.

Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In: A.U. Branco & M.C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 9- 30). Cham, Switzerland.

Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.

- Matusov, E., Smith, M., Candela, M.A., & Lili, K. (2007). Culture has no internal territory. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 46-483). New York: Cambridge University Press.
- McDermott, R. (1977). Social Relations as Contexts for Learning in School. *Harvard Educational Review*, 47(2), p. 198-213.
<https://doi.org/10.17763/haer.47.2.c9umx75267433434>
- Melo, A. S. E. D., Maia Filho, O. N., & Chaves, H. V. (2016). Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28, p. 153-159.
- Melo, G. A. N., Santos, A. Q., & Silva, C. J. S. (2019). Gestão escolar e parceiros– elementos imprescindíveis na promoção da paz no ambiente escolar, com vistas a aprendizagem. *Revista Sustinere*, 7(1), p. 185-202.
- Milani, F. M., Jesus, R. C. D. P., & Bastos, A. C. S. (2006). Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: A emergência do adolescente protagonista. *Educação (Porto Alegre)*, 2(59), p. 369-386.
- Milani, F. M. e Jesus, R. C. D. P. (2003). *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.
- Moraes Filho, E. (1983). *Simmel*. São Paulo: Ática.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*, trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Muller, J. M. (2008). Por uma educação para a não-violência. *Dialogia*, 5, p. 25-36.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.v5i0.884>
- Muller, J. M. (2007). *O princípio da não violência*. Palas Athena.

Muñoz, Francisco A. , & Molina Rueda, Beatriz (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, (3),44-61.[fecha de Consulta 7 de Abril de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>

Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta* (p. 2). Granada: Universidad de Granada.

Noletto, J., Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz* / (2nd ed.). UNESCO.

Noletto, M. J. (2008). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale.

Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Caderno de pesquisa*, 48(169), p. 876-900.

UNESCO. (2000). Manifesto 2000 - Direitos Humanos POR UM NOVO COMEÇO.

Recuperado em <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>

Paula, L. D & Branco, A. U. (no prelo). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudo de Psicologia* (Campinas).

Paula, L.D. (2019). Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em escola pública do DF(Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Brasil.

Patto, M. H. S (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, E. R., & Sawaia, B. B. (2020). *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. Pedro e João Editores.

- Pérez Saucedo, J. B. (2015). Cultura de Paz y Resolución de Conflictos: La importancia de la Mediación en la construcción de un Estado de Paz. *Ra Ximhai*, p.109–134. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.06.jp>
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo:Summus.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, M. A., & Batista, G.M., (2021). Ambiguity and Ambivalence: an Issue for the Subjective Dynamics in the Relation between Language and Affection. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09593-6>
- Power, C. (2014). Building a culture of peace to replace the culture of war. *Social Alternatives*, 33(4), p.47.
- Poder Judiciário da União TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. (2019) *Relatório Projeto Vozes da Paz*. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/justica-comunitaria/projetos/RelatrioProjetoVozesdaPazPublicao.pdf>
- Pranis, K. (2011). *Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: Guia do facilitador*. Brasil: Escola Superior da Magistratura da AJURIS, Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul , Projeto Justiça para o Século 21.
- Rabbani, M. J.(2003). Educação para a paz: Desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. Em: Milani, F. M. e Jesus, R. C. D. P. (2003). *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.

- Redorta, J. (2020). CONFLICTOS ESTRUCTURALES: ELEMENTOS PARA INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS CRÓNICOS. *Revista Latinoamericana Estudios de La Paz y El Conflicto*, 1(2), p. 92–110. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9836>
- Rengifo-Herrera, F. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. (Doctoral dissertation, University of Brasilia, Brasilia).
- Richard, H. & Swanger, J. (2009). Culture Change: A practical method with a theoretical basis. Em: Rivera, J. (Org.), *Handbook on building cultures of peace*. New York: Springer.
- Rivera, F. F., Rosales, M., González, K. R., & Figueiredo, M. J. V. (2018). *Construcción de paz a través de la mediación conocimientos y prácticas de una metodología*. Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto.
- Rodriguez Bustamante, A.; Lopez Arboleda, G. M. & Echeverri Alvarez, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), p. 206-223.
- Rocha, M. L. D., (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64–73. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932003000400010>
- Roncancio-Moreno, M. (2015). Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Editora Agora.
- Russi, P. (2013). *Processos semióticos em comunicação*. Brasília-DF: Editora UnB.

- Salgado, J. M. de C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012) Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In Branco, A. M. C. U. A & Oliveira, M. C. S. L. de (Org.) *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 51-65), Porto Alegre: Mediação.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: social, personal, and (un)counscious. In J. Valsiner & A. Rosa (Org.). *Handbook of sociocultural psychology* (pp. 608-621). Cambridge: Oxford University Press
- Salvatore, S.; Valsiner, J.; Strout-Yagodzynski, S. & Clegg, J. (Eds) (2008). *Yearbook of Ydiografic Science*. Firera Publishing: Roma.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006 –2017). *Review of Educational Research*, 89(5), p. 655-696. Doi:10.3102/0034654319862493
- Santana, A. C. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012) A ética da diferença: vozes e silêncio na formação de professores. In A. M. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, p. 67-93.
- Sato, T., Mori, N., & Valsiner, J. (2016). *Making of The Future: The Trajectory Equifinality Approach in Cultural Psychology (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development)*. Information Age Publishing.
- Sauceda, J. B. P. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), p.109-131.
- Seffner, F., & de Moura, F. P. (2019). Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (41), p. 191-219.

- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, S. R. (2010). Democracia, Estado e Educação - uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), p.31-54.
- Smith, R. (2015). Agency: A historical perspective. In Gruber, CW., Clark, M. G., Klempe, S. H., Valsiner, J. (Eds.), *Annals of theoretical psychology: Vol. 12. Constraints of agency: Explorations of theory in everyday life* (pp. 3–29). Springer.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, p. 87-103.
- Sue, D. W. (2010). Microaggressions, marginality, and oppression: An introduction. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 3–22). John Wiley & Sons Inc.
- Tavares Santos, J. V. (2009). *Violências E Conflitualidades* (Ciências Humanas e Sociais ed.). Tomo Editorial.
- Tavares dos Santos, J. V. (2002). Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, 54 (1), p. 22-24.
- Valsiner, J. (2021). *General Human Psychology*. Springer Publishing.
- Valsiner, J. (2016). The human psyche in the border of irreversible time: forward- oriented semiosis. Palestra a convite apresentada no 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology* (1st ed.). London: SAGE Publications Ltd.

- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural. Mundos da mente, mundos da vida*.
Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. & Cabell, K. (2012). Self-making through synthesis: Extending dialogical self theory. In H. J. M. Hermans & T. Gieser. (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 82-97). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2009). War in peace: cultural regulation of the construction-destruction dynamic. In J. Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 43-55). Nova Iorque: Springer.
- Valsiner, J. & Han, G. (2008). Where is culture within the dialogical perspectives on the self? *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), p. 1-8.
- Valsiner, J. (2007). Gilbert Gottlieb's Theory of Probabilistic Epigenesis: Probabilities and Realities in Development. *Developmental Psychobiology*, p. 832-840.
- Valsiner, J. (2005). Civility of Basic Distrust: A cultural-psychological view on persons-insociety. Paper that should have been presented at the "Symposium on Risk, Trust and Civility", Toronto, Victoria College. May, 6-8, 2005. [available at <http://www.semioticon.com/virtuals/rosck/distrus.pdf>].
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development* (First ed.). SAGE Publications Ltd.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em: C.V. Shantz & W.W. Hartup (Org.) *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

- Wacquant, L. (2001). *Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: REVAN.
- Wagoner, B. (2017). *Handbook of culture and memory*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. & Tulviste, P.(1992). L. S. Vygotsky and the contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), p. 548-557.
- Yokoy, T. Branco, A.U. & Lopes de Oliveira, M.C. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos qualitativos e tendências atuais. *Revista Fractal (UFF)*, 20, p. 357-376.
- Young, J. (1999). *The exclusive society: Social exclusion, crime and difference in late modernity*. Londres: Sage.
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, p. 99–106. doi:[10.1016/j.newideapsych.2013.05.006](https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.006).
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D. Salgado, J., Gonçalves, M. & Ferring, D. (2013). *Human Development in the life course: melodies of living*. Londres: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007). Dynamics of interiority: Ruptures and transitions in the self development. In: L. M. Simão & Valsiner, J. (Eds) *Otherness in question: Labyrinths of the Self* (pp.187-214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

