

Artigo original

A importância da linguagem na mediação de conflitos em escolas públicas

The importance of language in conflict mediation in public schools

La importancia de la lengua en la mediación de conflictos en las escuelas públicas


Regina Aparecida de Moraes^{1*}, José Heleno Ferreira², Camila Zucon Ramos de Siqueira³

Citação: MORAIS, Regina Aparecida de. A importância da linguagem na mediação de conflitos em escolas públicas. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 19, n. Esp.1, p. e026002. DOI: 10.18554/rt.v19iEsp.1.7892.

Recebido: 26 ago. 2024

Aceito: 31 dez. 2024

Publicado: 08 jun. 2026

1. 2. 3. Universidade do Estado de Minas Gerais , Belo Horizonte (MG), Brasil. *Autor correspondente: regina.aparecida@uemg.br.

Resumo: O texto aborda a violência nas escolas e a importância da linguagem na mediação de conflitos a partir de uma perspectiva sociointeracionista. A reflexão é organizada em três focos principais: uma abordagem teórica que articula a Epistemologia do Sul (Santos, 2009), a interação verbal (Bakhtin/Volochinov, 2004), a teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012) e o diálogo na pedagogia freiriana (Freire, 1995, 1996); a análise do curta "A ponte" (Ting Chian Tey, 2019); e o relato de uma experiência de professores em Divinópolis na criação de um grupo de estudos sobre o tema, incluindo intervenções como o Teatro do Oprimido e a cartilha "Justiça restaurativa na escola" (Jayme; Araújo, 2009). O estudo conclui que a linguagem, entendida como interação verbal, é essencial para a mediação de conflitos, devendo ser processual, marcada pela escuta e reflexão. Também se destaca a importância de uma rede interdisciplinar comprometida com a realidade social para que os envolvidos possam construir estratégias autônomas e pacíficas de superação dos conflitos. O texto finaliza chamando a atenção para a relevância de filosofias como ubuntu (povos africanos) e o bem-viver (povos ameríndios) para o enfrentamento da violência escolar

Palavras-chave: Conflitos na escola. Mediação. Linguagem.

Abstract: The text addresses school violence and the importance of language in conflict mediation from a socio-interactionist perspective. The reflection is organized into three main focuses: a theoretical approach that connects the Epistemology of the South (Santos, 2009), verbal interaction (Bakhtin/Volochinov, 2004), the Theory of Communicative Action (Habermas, 2012), and dialogue in Freirean pedagogy (Freire, 1995, 1996); an analysis of the short film "The Bridge" (Ting Chian Tey, 2019); and a report on an experience of teachers in Divinópolis who created a study group on the subject, including interventions such as the Theater of the Oppressed and the booklet "Restorative Justice in Schools" (Jayme; Araújo, 2009). The study concludes that language, understood as verbal interaction, is essential for conflict mediation, and should be processual, marked by listening and reflection. The text also highlights the importance of an



interdisciplinary network committed to social reality so that those involved can autonomously and peacefully build strategies to overcome conflicts. The text ends by emphasizing the relevance of philosophies such as ubuntu (African peoples) and buen vivir (Amerindian peoples) in addressing school violence.

Keywords: Conflicts at school. Mediation. Language.

Resumen: El texto aborda la violencia escolar y la importancia del lenguaje en la mediación de conflictos desde una perspectiva sociointeraccionista. La reflexión se organiza en tres enfoques principales: un enfoque teórico que conecta la Epistemología del Sur (Santos, 2009), la interacción verbal (Bakhtin/Volochinov, 2004), la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 2012) y el diálogo en la pedagogía freireana (Freire, 1995, 1996); un análisis del cortometraje "El Puente" (Ting Chian Tey, 2019); y un informe sobre la experiencia de docentes en Divinópolis que crearon un grupo de estudio sobre el tema, incluyendo intervenciones como el Teatro del Oprimido y el folleto "Justicia Restaurativa en las Escuelas" (Jayme; Araújo, 2009). El estudio concluye que el lenguaje, entendido como interacción verbal, es esencial para la mediación de conflictos, y debe ser procesual, marcado por la escucha y la reflexión. El texto también destaca la importancia de una red interdisciplinaria comprometida con la realidad social, para que los involucrados puedan construir de manera autónoma y pacífica estrategias para superar los conflictos. El texto finaliza subrayando la relevancia de filosofías como el ubuntu (pueblos africanos) y el buen vivir (pueblos amerindios) en el abordaje de la violencia escolar.

Palabras clave: Conflictos en la escuela. Mediación. Idioma.

1. Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre a violência e sua relação com o contexto educacional. Consideremos, neste contexto, que a violência sempre envolve uma situação conflituosa. Mediante o conflito, a força historicamente tem sido a estratégia utilizada. Dessa forma, precisamos considerar a reversibilidade da violência no contexto histórico brasileiro: *violência gera violência*.

Quem mais sofre com essa realidade são as comunidades periféricas. Tomamos como periféricas os sujeitos e grupos periféricos que têm direitos negados, que vivem à margem da sociedade e que por diferentes razões precisam se ver incluídos socialmente. Considerando que a violência, apesar de se marcar também nas relações de poder, conforme aponta Foucault (1987), destacamos como sujeito nessa reflexão os estudantes, sobre os quais os impactos dessa relação recaem aos e falar de escolas públicas que abrigam estudantes de realidade periférica.

Iniciada nossa interação, propomos algumas reflexões e um breve relato relacionado à preocupação de alguns educadores com a violência na escola. No cenário educacional, lidamos com a agressividade dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar como um reflexo da história do Brasil - um país invadido pelos povos europeus no início do século XVI, marcado pela violência decorrente dos processos de colonização e exploração. As atitudes violentas no contexto escolar apontam para os discursos defendidos pelo holistas de uma educação pela paz, para o respeito às diferenças, para a tolerância e sobretudo para o diálogo.

Há uma antiga palavra africana da língua zulu que trata disso: “Ubuntu” significa que “eu sou porque vocês são”. Se o espaço das escolas não for uma comunidade de pertencimento e significativa para os professores, por exemplo, também não será para os estudantes (Jayme; Araújo, s.d., p.20)

Apontamos aqui uma reflexão sobre a cultura *ubuntu* e sobre o *bem-viver*. O primeiro termo relacionado à filosofia de vida dos povos africanos e o segundo, relacionado à filosofia dos povos ameríndios.

Freire (1996), Santos (anos), Ribeiro (1995) fundamentam as reflexões sobre a constituição do povo brasileiro e sobre como parte significativa da população foi se deslocando historicamente para os espaços periféricos onde se fixaram os descendentes dos povos originários e africanos. Bakhtin (2004) aborda a questão da linguagem na perspectiva interacionista e sua força como ação, ou seja, sua capacidade de intervir na realidade, bem como Grice (*apud* Charaudeau; Maingueneau, 2004) que discute algumas máximas conversacionais, cujos estudos abordam uma espécie de pacto entre os sujeitos interlocutores em torno da importância, da pertinência, da veracidade e da colaboração necessária para o diálogo.

Trazemos também Habermas (2012) como um autor que aborda a linguagem na perspectiva da interação entre sujeitos capazes de dialogar considerando a objetividade do mundo em que vivem, as regras que organizam este mundo e suas relações, sem se esquecer da subjetividade que orienta as intenções, os desejos e os compromissos de cada ser. Essa perspectiva aponta para a importância da linguagem na mediação de situações conflituosas até que se chegue a um acordo.

Como conteúdo, exploramos assim tópicos a teoria da interação verbal (Bakhtin, 2004), cuja fundamentação reside nos estudos da linguagem no escopo do sociointeracionismo discursivo. Trabalhamos, ainda, com as ideias freirianas acerca da leitura de mundo para além da leitura de textos escritos, cidadania e autonomia. Associamos a ideia de conflitos ao conceito de situações-limites e exploramos o conceito de diálogo como chave para a compreensão do mundo, de construção identitária, da construção da autonomia e de meios para se relacionar com o outro e com o mundo. Observamos, sobretudo, a diferença do termo diálogo nas diferentes concepções (visão freiriana e visão linguística).

Exploramos, ao longo do texto, uma produção midiática, um exercício ilustrativo numa análise desse curta-metragem. Trata-se da apresentação e análise do curta-metragem de animação: *A ponte – de Ting Chian Tey*, cuja cena apresenta um conflito diante da necessidade de uma solução de problema e duas formas antagônicas de atuação.

O filme “A Ponte” é uma curta animação que aborda o tema da cooperação e resolução de conflitos. A história gira em torno de duas criaturas, uma vermelha e outra azul, que vivem em lados opostos de um abismo. As duas criaturas são curiosas e interessadas em explorar o mundo além de suas próprias limitações, mas são impedidas pela distância que as separa. O propósito por trás do filme é mostrar como a colaboração e a comunicação são essenciais para superar diferenças e construir pontes entre pessoas ou grupos que estão em conflito.

Por meio da jornada das duas criaturas, o filme enfatiza a importância de **trabalhar juntos** para alcançar um objetivo comum e superar obstáculos. Através da construção de uma ponte, as criaturas são capazes de se unir e compartilhar experiências, enriquecendo suas vidas e expandindo seus horizontes. A mensagem central do filme é que a **cooperação** e a **empatia** são fundamentais para resolver diferenças e promover a **harmonia** e o entendimento mútuo (Ting Chian Tey, 2019).

Um dos posicionamentos valoriza a escuta e a reflexão sobre atitudes que levam à solução do conflito de formas mais humanitárias. Posteriormente, segue um relato de experiência, realizada na cidade de Divinópolis, onde um grupo de educadores do sistema municipal e da rede estadual de educação, denominado “Grupo de Trabalho sobre Violência e Realidade Escolar” de diversas frentes da educação se reuniu para ações cujo objetivo era discutir e criar estratégias para enfrentar a violência na escola.

Será feito o relato dos trabalhos desenvolvidos por esse grupo e a partir das abordagens acima apontar algumas pistas para a sugestão de práticas pedagógicas, para a orientação curricular no tratamento do tema e alimentar dados para futuramente pensar políticas públicas relacionadas à mediação de conflitos em espaços escolares.

Espaços de contradição e conflito conferem à linguagem, a mediação das ações no enfrentamento à violência. Mas é importante refletir sobre as intenções, a veracidade inerente aos discursos e a sinceridade como pontos de esclarecimentos e de confiabilidade em relação aos acordos possíveis.

Em tempos de ódio, discutir a mediação de conflitos se torna uma necessidade em espaços coletivos e nas instituições. Mas como extrapolar o lugar comum do sentimentalismo artificial, observando perspectivas teóricas bem fundamentadas do ponto de vista científico? Para tanto, pensemos que o conflito mobiliza mudanças, provoca reajustamentos e reposicionamentos pessoais, bem como o posicionamento e em alguns casos o reposicionamento identitários de sujeitos e de grupos. Ao se tratar dos grupos periféricos, a identidade se marca pela experiência histórica da colonização. Essas marcas estão muitas vezes silenciadas e se revelam nas relações atuais e cotidianas: o que precisa ser observado nas escolas.

2. Da motivação para a escolha desse tema

Por que motivo discutir a violência nas escolas? Iniciemos nossa justificativa: este texto se origina de uma inquietação advinda de narrativas apresentadas pelos telejornais nacionais. A mídia, vez por outra, alarma a população denunciando a violência vivenciada por alguma instituição escolar. São casos em que crianças e professores são agredidos por ex-estudantes da escola ou por pessoas da comunidade.

São vários os relatos desse comportamento extravagante de alguns cidadãos que se explica pelo adoecimento psíquico - afirmação aleatória a partir da vivência cotidiana. Porém isso não parece ser um processo individualizado e localizado. Nesse sentido, acreditamos que esses atos são resultados de práticas violentas vivenciadas na comunidade escolar e seu entorno, ou seja, são reflexos da violência social, marcada historicamente pela negação de direitos.

Diante deste contexto, na busca de solução, muitos apostam no cerceamento das liberdades dentro do espaço escolar e, em última instância, principalmente, no cerceamento da liberdade de jovens e adolescentes representantes das comunidades periféricas. Nesta última década, no Brasil, falou-se, inclusive, em militarização da escola pública e muito se debateu sobre penas mais rígidas para os adolescentes envolvidos em situações criminosas.

Entretanto, sabemos que as medidas de controle não são capazes de coibir a violência e que as prisões não se constituem como espaços educacionais capazes de reverter o problema da violência. Por isso, defendemos a educação como mobilizadora das possibilidades de transformação dessa realidade, em articulação com as políticas de assistência social, de desenvolvimento econômico, de desenvolvimento social e as demais políticas públicas sociais.

Essa defesa nasce da utopia de se viver em um mundo melhor. Entretanto, a utopia é necessária para mobilizar intervenções e processos educativos que representem ações significativas para a reconfiguração de uma sociedade violenta em uma sociedade em que os direitos humanos sejam respeitados e na qual os processos de inclusão vençam a discriminação e a exclusão social.

A perspectiva da teoria do capital linguístico escolarmente rentável. O fracasso dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta de dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes sociais favorecidas – o campo que se deve travar a luta contra o fracasso escolar das camadas populares: uma sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas, que se opõem em relação de força materiais e simbólicas, não há solução educacional para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições e rendimentos na escola. A solução estaria, pois, na transformação da estrutura social como um todo; não surtem efeito, e parecem mesmo ter objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação (Soares, 2020, p. 100).

Como afirma Soares (2020), a escola sozinha não consegue transformar a realidade violenta, uma vez que a violência social [R3] [R4] é fruto de problemas estruturais. Logo a escola não conseguirá superar este desafio sozinha, pois ela, a escola é uma instituição entre muitas, nessa estrutura social. Assim, entendemos que a educação escolar se configura como ponto que pode se articular com outras instituições, sendo possível uma rede, cuja tarefa consiste em garantir os direitos humanos como o acesso à cultura, à educação, à saúde, à assistência social e à segurança pública à população em geral e, em especial, aos estudantes.

Diante disso, como a educação pode contribuir para o enfrentamento da violência cujas vítimas estão localizadas nos espaços e grupos sociais periféricos? Que práticas pedagógicas e/ou que políticas públicas ou ações afirmativas são necessárias para uma ação adequada, pertinente e eficaz para a reconfiguração desse quadro de violência, cujo berço está na colonização das Américas e da África?

Mas a situação é bem complexa, não basta explorar a questão da linguagem, precisamos de um olhar de caráter social, econômico e político sobre o curso da história do povo brasileiro que se mistura com a vivência das populações ameríndias e africanas ao longo dos últimos 500 anos. São quinhentos anos que refletem atualmente. A violência da colonização se estende até os dias atuais nos diversos contextos sociais, inclusive nos espaços educacionais, envolvendo as comunidades periféricas.

Como efeito dessa extensão temporal uma abordagem midiática também nos mobilizou. Nos primeiros meses de 2023 diversos casos de violência ocorridos no interior e ou no entorno de unidades escolares foram divulgados pela imprensa. A repercussão destas notícias contribuiu para um clima de pânico e, muito rapidamente, agentes políticos e instituições diversas começaram a apresentar sugestões para o enfrentamento da “violência na escola”.

3. A violência como um construto histórico: uma abordagem sociológica

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós, brasileiros, somos por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal que também somos (Ribeiro, 1995, s. p.).

Essa citação de “O Povo Brasileiro” Darcy Ribeiro (1995) remonta a ancestralidade dessa nação. A obra aborda com propriedade o relato cruel da sociedade brasileira em sua gênese não pode ser desconsiderado se buscamos compreender quem somos e por que assim somos. Os princípios da dominação de grupos subalternos orientaram a formação desta nação desde o início do processo de colonização.

Há que se ressaltar, ainda, que aliada à dominação pelo açoitamento, vivenciamos a dominação cultural. O eurocentrismo e, a partir dos anos 1950, o “*american way of life*” cumpriu – e continua a cumprir – um papel fundamental no sentido de estabelecer o que é correto, o que é desejável, o que é aceitável como forma de ser e de viver.

São inúmeros os exemplos históricos (Freire, 2010) que evidenciam a cultura do silenciamento daqueles e daquelas que “não são”. De um lado, a criminalização das construções culturais afro-brasileiras (o samba, o Candomblé, a capoeira, entre outras experiências), a proibição (ainda que não legalizada) de que os povos originários utilizassem a própria língua, a negação, muitas vezes, a partir da folclorização, das culturas e saberes populares demonstram o processo de apagamento e de invisibilização decorrente do silenciamento.

De outro, a construção paralela ao longo da história, inclusive, hoje, a partir dos recursos midiáticos, de um padrão a ser seguido: o homem branco, com traços e hábitos europeus. Nessa experiência, a prática da violência se faz forte como referência, como necessidade para sua preservação e como vivência do lugar periférico que os povos originários e os povos africanos e afrodescendentes ocuparam na história do povo latino-americano, como brasileiros.

Constrói-se assim a imagem daqueles e daquelas que não são brancos (primeiro grupo) e daqueles e daquelas que o são (segundo grupo). Aos primeiros, cabe a obediência, a aceitação das regras impostas, o silenciamento de suas dores e de seus sonhos. E, com crueldade, cabe também a este primeiro grupo assumir a culpa por ser aquilo que é, por não atender aos parâmetros definidos como corretos e aceitáveis. Aos segundos, cabe a dominação, a exploração da força de trabalho, a apropriação do fruto do labor daqueles e daquelas a quem, por não saberem (por não serem), resta apenas trabalhar e produzir as condições materiais para que aqueles e aquelas *que são* possam usufruir.

Obviamente, esta dominação econômica está alicerçada no patriarcalismo, no racismo e outros valores que sustentam um modo de produção e de organização social baseado na acumulação de riquezas e, conseqüentemente, na expansão do número de pessoas miseráveis. Aqueles que *não são*, vítimas de uma estrutura social que define que alguns grupos têm direito à vida e outros não, são compreendidos (e se compreendem) como culpados por esta realidade. É neste contexto que se desenvolve a agorafobia, como demonstra Blandina Franco (2024), no livro que tem como subtítulo “você não conhece a palavra, mas conhece o sentimento”.

Toda esta superestrutura marcada por um fascismo societário – que tem também como objetivo a manutenção de uma infraestrutura econômica - instaura a violência como um imperativo social. Enquanto aqueles que estão no topo da pirâmide precisam da violência para manter seus privilégios, os grupos dominados assimilam os mesmos princípios, muitas vezes, como forma de buscar ser aquilo que não são, mas que deveriam ser de acordo com a ordem vigente.

É preciso ainda perceber que esta análise não se aplica apenas à sociedade brasileira, mas, sim, a todo o *Sul* global. O *Norte* é o que se deseja, o que se busca, o que se deve alcançar. O *Sul* é o que se deve negar, o que é preciso silenciar, o que é necessário esconder. Neste olhar, compreendemos que a história torna o Sul uma região periférica, tomada do ponto de vista geral, apesar de sabermos que há no Sul

muitos que “norteiam” a miséria, a violência, o racismo estrutural, dentre outros desafios vivenciados por essas populações que consistem em experiências cruéis (Santos, 2009).

Todavia, retomando Darcy Ribeiro (1995), ao lado da “crueldade mais atroz”, há também a “doçura mais terna”. Há também os saberes e alternativas construídos pelos grupos populares para o enfrentamento das crueldades que lhes são impostas. Revelam-nos toda essa doçura e a sagacidade das festas religiosas populares, os mutirões solidários, a magia e a beleza presentes nas manifestações culturais. As lutas pela vida, as diversas formas de associativismo, a coragem de enfrentar a dominação econômica e política expressas nas muitas formas de organizações coletivas entre os homens e mulheres pobres. É também o que nos diz o educador brasileiro:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária (Ribeiro, 1995, s. p.).

O compromisso social é um imperativo categórico para educadores e educadoras que não aceitam a dominação, a violência e a desigualdade social como fatalismos ou como dados naturais. Boaventura S. Santos (2009) afirma que o compromisso com a transformação da realidade não pressupõe a construção de alternativas, mas, sim, a capacidade de pensar alternativamente, a capacidade de reconhecer as alternativas que vêm sendo construídas nos diversos suís do globo terrestre.

Neste sentido, o diálogo entre os textos de Ribeiro (1995) e Santos (2009) é profícuo. As alternativas vêm sendo construídas pelos povos que vivem nas periferias do mundo. É preciso reconhecê-las como tal. É imperioso que aqueles e aquelas que estão nos diversos “brejos da cruz” sejam reconhecidos como pessoas construtoras e detentoras de saberes.

A tarefa do reconhecimento dos saberes periféricos como conhecimento é uma tarefa que cabe a todos os homens e mulheres que apostam no *bem-viver*, que acreditam e querem construir um novo mundo possível. Essa construção também poderia ser uma tarefa da escola. Para tanto, os conflitos precisam ser tratados com respeito e com maturidade.

O enfrentamento das situações de violência - presentes em toda a sociedade brasileira e nas instituições escolares - podem ser enfrentados a partir de diferentes vieses. Há quem aposte na criminalização e na punição daqueles e daquelas que são vítimas de uma violência estrutural e, também por isso, reproduzem tais situações. Mas há também aqueles e aquelas que apostam no fortalecimento de espaços e processos dialógicos, espaços e processos nos quais as vozes dos grupos socialmente minorizados são ouvidas.

Reafirmando o que nos disse Boaventura S. Santos (2009), mais do que construir alternativas, precisamos reconhecê-las, uma vez que elas vêm sendo construídas nos diversos suís do planeta. E para reconhecer - e validar - tais alternativas é preciso postar-se diante da realidade a partir de uma outra perspectiva que não aquela dos grupos dominantes econômica socialmente. Somente desta forma, ouvindo e reconhecendo as vozes e as experiências dos suís globais, presentes em todas as sociedades, poderemos aprender com as alternativas que vêm sendo construídas e, ao mesmo tempo, contribuir para que elas ampliem o seu alcance.

4. A linguagem – do diálogo freiriano ao dialogismo bakhtiniano – a mediação e ação para lidar com os conflitos

Em tempos de ódio, discursos e reposicionamentos em torno da mediação de conflito tornam necessários em espaços coletivos. Entretanto essa temática muitas vezes se superficializa por meio de discursos sentimentalistas ou moralistas que não conseguem aprofundar em causas como, por exemplo, o racismo estrutural, as questões de gêneros, incluindo o debate sobre a população LGBTQIA+ e o número de jovens negros assassinados nas últimas décadas. Tratar a violência de forma acadêmica requer trazer dados históricos, políticos, econômicos e culturais para o debate. Ao se falar em violência, muitos creem que o ódio vem dos povos periféricos, mas não é o fato.

O fato é que a resistência e o movimento de valorização do Sul (as experiências em relação ao sudeste) estabelece no jogo de poder a polarização de ideias, de valores e de posicionamentos políticos. Aparentemente o poder do colonizador teme a igualdade de direitos, teme os reposicionamentos culturais e identitários (Fina, 2006) que podem inclusive trazer consequências para a Economia. Nesse contexto, os sujeitos periféricos são aparentes riscos.

A má distribuição de renda é ponto nodal dessa questão, pois ela divide a população entre sujeitos de direitos e sujeitos de direitos negados. Essa discussão de certa forma nos remete ao pensamento de Habermas (2012). A comunicação como ação possível de enfrentamento dos conflitos, uma vez que os sujeitos ao compreenderem a realidade conflitiva e dialogar sobre ela, trazendo suas emoções, seus afetos, seus pensamentos, crenças e valores para uma interpretação das situações vividas e quiçá uma revisão dos combinados, das regras e das leis que regem determinada situação para eliminar o conflito.

Para compreender o papel da linguagem no contexto, é importante compreender os mundos habermseanos, que se organizam em três pilares: o mundo subjetivo, o mundo objetivo e o mundo social. Para uma análise mais aprofundada dos dados que compõem o cenário atual, trabalharemos com a metáfora a seguir.

O palco da violência se instala no mundo objetivo – a sociedade representada pelas instituições que se constroem em seu percurso histórico-cultural. O mundo objetivo existe e se organiza por meio de um conjunto de regras, regulamentos, regimentos e leis que pode ser aqui denominado “mundo social”. Tais processos normativos, embora aparentemente rígidos e distantes dos cidadãos em suas experiências, são também resultados de processos, discussões e vivências, processos muitas vezes debatidos e analisados pelos legisladores a partir de reivindicações e de pressões advindas de diferentes grupos em diferentes contextos sociais. Da mesma forma, em pequenos grupos como sociedades empresariais, grupos familiares, organizações governamentais e não-governamentais elaboram suas regras e estabelecem seus acordos. Esses mundos dos acordos e das regulações das relações humanas configuram então o citado mundo social. Mas nessa conexão existem os sujeitos, com suas especificidades, emoções e valores.

O contexto de ódio coloca em debate o mundo objetivo e suas regulações. Os sujeitos periféricos numa atitude de resistência representam a possibilidade de mudanças nesse mundo objetivo, o que seria possível. Mas trata-se de ações que lidam com o atrito com o mundo social. As relações de poder se resvalam quando sujeitos se polarizam em diferentes posições psicológicas, sociais, políticas e éticas.

São esses sujeitos que compõem e operam no mundo objetivo e no mundo social. Para complementar o entendimento de nosso leitor, apresentamos o mundo subjetivo. Ele abarca as interferências dos mundos objetivos e sociais na vida das pessoas, em seus sentimentos, suas emoções,

seus valores e suas leituras de mundo (Freire, 2010) de acordo com a formação identitária de cada um desses sujeitos. Como esses mundos se relacionam? Como eles dialogam entre si? A vida em sociedade se constitui de diversas dimensões que se convergem. Pensemos sobre a violência. Há uma interseção, *violência gera violência* (sujeitos afetados pela violência reagem de forma violenta).

A violência, na maioria das vezes, pode ser compreendida como fruto de uma estrutura social, mundo objetivo garantida pelas regulações do mundo social, mas que se configuram na vida das pessoas em sua individualidade ou em suas comunidades, mas afetando diretamente os indivíduos. Nesse contexto, o mundo social e o mundo objetivo se inter relacionam de acordo com as intenções dos sujeitos: alguns acreditam que essas estruturas devem ser conservadas e outros acreditam que elas devem ser desconstruídas e reconstruídas. Para Paulo Freire (2010) esses posicionamentos são resultados da leitura que as pessoas e os grupos sociais fazem do mundo. Trata-se de um processo de conscientização dos sujeitos quando conseguem compreender o mundo além das palavras e das ideias que elas verbalizam.

5. A narrativa midiática: a visão fabulosa da mediação nas relações de poder numa situação conflituosa

Não basta fazer uma crítica social e política ao sistema social capitalista, nem tampouco reconhecer os conflitos e disputas explícitos ou implícitos nas relações de poder presentes nas instituições. É preciso fazer a leitura do mundo considerando também as nossas relações interpessoais e as subjetividades envolvidas. Nossos comportamentos e atitudes revelam inclusive nossos posicionamentos diante dos problemas estruturais.

Em situações conflituosas, essa leitura de mundo interfere nos valores, condutas e procedimentos adotados para a busca de soluções para os problemas. Tomemos como exemplo, o vídeo citado: A ponte.

A narrativa presente no audiovisual apresenta uma situação conflituosa. Sobre um rio perigoso há uma ponte pela qual somente uma das personagens pode atravessar de cada vez. Sem nenhuma sinalização, duas personagens tentam atravessar a ponte em direções contrárias. São duas tentativas que estabelecem diferentes estratégias: uma que lida com o conflito de forma violenta e impositiva e as personagens não conseguem chegar a outra margem e a outra que apesar da indisposição inicial conseguem negociar como agir a partir de seus interesses e das possibilidades.

Buscando a perspectiva de construção do diálogo e de superação dos conflitos numa perspectiva da negociação, cuja superação se dê pelo esgotamento do diálogo, por meio da conciliação entre as partes, tomemos alguns aspectos desse vídeo para a análise. O mundo objetivo expressa o contexto situacional e a impossibilidade de dois sujeitos diferentes atravessarem ao mesmo tempo aquela ponte em direções opostas, visto que essa ponte acomoda apenas uma pessoa de cada vez. No desenvolvimento da trama, o mundo subjetivo se apresenta na impaciência de dois transeuntes que gera uma tensão. Longe da possibilidade de diálogo os corpos se impõem violentamente na travessia simultânea. No meio da ponte, o possível atrito levaria ambos à queda. Mas uma ponta da corda é rompida, ato intencional de alguém que tem pressa para passar ao outro lado: dois novos personagens.

Mas como solucionar tal conflito sem acionar o mundo social, o mundo das regras. Numa atitude autônoma, o diálogo é acionado e as regras são estabelecidas para que cada um dos transeuntes consiga atingir seus objetivos. Chamamos de diálogo a negociação entre sujeitos é uma ferramenta. Bridge de

forma fabulosa se apresenta no gênero discursivo do campo audiovisual, o curta-metragem, multimodal (imagem/animação), não há verbalização. Trata-se de uma exibição de 2 min 46 s.

No primeiro quadro apresentado, duas das quatro personagens, em lados opostos tentam atravessar o rio e descobrem que atrás de cada uma delas, outras duas personagens tentam atravessar. Para se compreender a cena, observamos que as duas personagens que estão na frente são representadas por dois animais fortes e corpulentos e as duas que vêm atrás possuem corpos pequenos e frágeis. Descrita a cena e os sujeitos envolvidos na narrativa, os grandalhões se enfrentam e os pequeninos reagem cobrando o direito de atravessar, embora não sejam reconhecidos e respeitados. Diante disso, cortam algumas pontas da corda que sustentam a ponte. Os grandalhões caem no confronto e a ponte se torna mais estreita, devido à citada ruptura. Os pequeninos atravessam a ponte, bem no centro se confrontam, mas criam uma alternativa: ao baixar o corpo uma das personagens permite que a outra suba as suas costas e desça do outro lado. Ambos alcançam os seus objetivos.

O cenário da enunciação aponta para quatro sujeitos, que se alternam como enunciadores e como enunciatários (Benveniste, 1989). No caso, cada um deles se marca por uma intenção bem pragmática, atravessar para o outro lado do rio. Mas a atitude arrogante dos primeiros transeuntes não permite que eles cheguem num acordo. Na cena da enunciação, eles acreditam que seus pontos de vista são os corretos e não reconhecem os dois novos sujeitos que se adentram à cena. A reação desses novos sujeitos não corresponde a possível interpretação de que os pequeninos voltariam correndo para as margens com medo da atitude violenta dos grandalhões.

Mas os pequeninos tomam uma atitude: contam a corda e inovam até que se encontram no confronto, mas esses refletem sobre o assunto e ao invés de recorrer à violência. Eles se ajudam, numa atitude nova, posto que ainda não havia essa perspectiva na cena do filme, o que pode ser percebido num minuto rápido em que se estranham querendo definir quem passaria primeiro. Pela linguagem corporal, pela clareza expressa no olhar, optam por se ajudarem e romperem com a violência e inauguram o diálogo de mediação, a negociação/ conciliação de interesses frente aos objetivos traçados.

A conciliação é um ato coletivo, assim como a linguagem é mediação e interação. Grice (apud Charaudeau; Maingueneau, 2004) demonstra que a comunicação é uma ação entre sujeitos e por meio dela o homem se constitui como um ser social. Ser social significa contradições e conflitos, expressos também pela linguagem. No entanto, a linguagem é regida por máximas que em si colaboram para que as ações comunicativas ocorram de forma bem-sucedida.

Denominadas máximas de Grice, um conjunto de regras garantem a estrutura comunicacional com base na cooperação, na relevância e na clareza do dito. Há subjacente a esse jogo, a ideia de acordo – contrato comunicativo, compreendido como uma espécie de colaboração comunicativa. Nesse contexto, as máximas conversacionais se relacionam à quantidade de informações necessárias ao contexto comunicativo, à quantidade (unidade, pluralidade e totalidade), qualidade (veracidade, sinceridade, pertinência por exemplo), a relação (causalidade e reciprocidade) e o modo (possibilidade, existência e necessidade). Essas máximas garantem numa interação uma ação de reciprocidade onde o dito e o não-dito corroboram para o entendimento dos sujeitos interlocutores e para o alcance de seus objetivos no processo interativo.

A quebra dessas máximas pode prejudicar o entendimento pelo não cumprimento do acordo comunicativo. Esse princípio do entendimento como uma busca pertinente e passível de veracidade se compactua com o pensamento Freiriano em torno do diálogo. Tomemos o dialogismo freiriano nesse escopo: busca de entendimento, esclarecimento e fortalecimento da autonomia entre os sujeitos que não vivem isolados e representam pelos seus posicionamentos alguma visão de mundo e de sociedade,

a qual orienta suas decisões e seus sentimentos de pertencimento a diferentes grupos sociais e a uma classe social.

Nesse contexto, a linguagem se confere como uma ação capaz de mobilizar as subjetividades diante do mundo objetivo, oportunizando a regulação e a quebra de regras que envolvem um conflito. Nesse sentido, nessas relações sociais é possível um novo acordo – novas regras de convivência ou até mesmo novas leis advém de ações linguageiras das quais decorrem diversas operações de diferentes interlocutores na busca da superação da angústia, da injustiça e dos conflitos em geral.

Nesses termos, pensar o conflito na escola é pensar em lidar com espaços concretos de diálogo e intervenções que rompem com a lógica da culpabilização e da punição para o exercício de uma lógica da escuta, do entendimento, da elaboração de estratégias e de superação. Para essa superação, a exclusão dos sujeitos ou a construção de cercas não contribuem, pois com elas voltamos ao exercício de velhas práticas e a retomada de velhas crenças. Para frente é que se anda.

6. Os conflitos na escola: o curso da violência social, seus reflexos na escola e exemplos de alternativas

Retomando as reportagens sobre a violência nas escolas presentes na mídia no início 2023, conforme apresentamos acima, relembremos da intensidade do debate e das opiniões que circularam na mídia, nas redes sociais e nos espaços interativos em geral. Muitas foram as sugestões para lidar com a situação que circularam nos espaços de comunicação aberta.

Tais sugestões, quase sempre, passavam pela adoção de medidas que coibissem o acesso às escolas - muros altos, concertinas, portões eletrônicos, catracas e afins, além dessa coibição, fizeram propostas relacionadas ao recrudescimento da criminalização das pessoas envolvidas nos atos de violência. Outras soluções se apresentaram com base em discursos acalorados em defesa da redução da maioria penal - proposta esta que sempre vem à tona em momentos de crise social.

Nos espaços parlamentares, em todos os níveis da federação, surgiram projetos de lei propondo a contratação de seguranças armados, a necessidade de identificação prévia para o acesso ao espaço escolar e muitas outras medidas correlatas que fortalecem o medo, cerceiam as liberdades e provocam o ódio.

Convictos de que tais medidas não contribuíram - como a experiência largamente têm demonstrado - um grupo de educadores e educadoras na cidade de Divinópolis (MG) criou o Grupo de Trabalho sobre Realidade e Violência Escolar. Buscou-se, na organização do grupo, contar com a participação de representantes (ainda que não oficialmente indicados e indicadas para isso) de Conselhos Municipais de Políticas Públicas, órgãos gestores da educação pública, profissionais da educação básica e do ensino superior e representantes do Legislativo municipal.

Inicialmente, o grupo se propôs a compartilhar informações e estudar a temática da violência e da realidade escolar e, no dia 21 de junho de 2023, realizou o Seminário Violência e Realidade Escolar, assessorado pelo psicólogo e educador Luiz Carlos Castello Branco Rena, assessor da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (MG). Ele atua, especificamente, na mediação de conflitos. Após a realização do seminário, o Grupo de Trabalho deu continuidade às suas reuniões, buscando conhecer e analisar as propostas de Justiça Restaurativa, Mediação de Conflitos e Comunicação Não Violenta. Para este trabalho exploraremos apenas a proposta de justiça restaurativa.

O próximo passo foi procurar as instâncias gestoras da educação pública, no âmbito municipal (Secretaria Municipal de Educação) e estadual (Superintendência Regional de Ensino) para apresentar-

se como Grupo de Trabalho e colocar-se à disposição para desenvolver processos de formação quanto à mediação de conflitos e à comunicação não violenta junto aos profissionais das unidades escolares.

Neste processo de formação, propunha-se priorizar os e as profissionais que trabalham nas portarias e nas secretarias das unidades escolares - por compreender que são eles e elas que primeiramente recebem as pessoas da comunidade que procuram a escola - e equipes gestoras para discutir as relações pedagógicas e políticas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

7. Conversando com professores sobre a violência na escola

No mês de janeiro de 2024, o Grupo de Trabalho participou de um momento de formação com as equipes gestoras das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis. Neste encontro, utilizando a metodologia Teatro do Fórum, o Grupo de Trabalho buscou problematizar situações de violência na realidade escolar e construir alternativas - sempre pautadas na mediação de conflitos e na comunicação não violenta - para enfrentá-las.

Outra proposta defendida pelo Grupo de Trabalho (GT) é a formulação de uma política pública relacionada à transferência escolar. A “transferência assistida”, proposta que vem sendo defendida pelo grupo, consistiria em emitir a transferência escolar de uma criança ou adolescente apenas mediante a matrícula noutra unidade de ensino. Justifica-se tal medida diante da ausência de indicadores sociais que consigam mapear o abandono e a exclusão escolar e a dificuldade que, muitas vezes, adolescentes em conflito com a legislação, encontram para matricularem-se numa unidade de ensino.

O avanço na construção da proposta de “transferência assistida” exige o diálogo com as equipes gestoras da educação pública e com o Legislativo municipal, uma vez que a mesma teria que ser aprovada enquanto resolução conjunta dos órgãos gestores, do Sistema Municipal de Ensino e ou como lei municipal.

A continuidade das atividades deste GT pressupõe o desafio constante da mobilização de representantes da sociedade civil - que o compõem - e a manutenção do diálogo com as instâncias gestoras da educação pública e com o Poder Legislativo Municipal. Mas significa, sobretudo, apostar no enfrentamento das situações de violência numa perspectiva que não represente o silenciamento, a invisibilização e a criminalização das pessoas pobres e periféricas e, sim, no diálogo com homens e mulheres, crianças e adolescentes que, vítimas de uma sociedade estruturalmente violenta, precisam ser ouvidos e ouvidas se queremos construir alternativas que sinalizem para um outro mundo possível.

Mas quando as relações conflituosas e a violência deixam de ser propulsoras de avanços na formação das pessoas em sua subjetividade ou nos processos coletivos de construção de saberes, de ocupação de espaços sociais e da formação identitária de um grupo? Justamente quando essas relações expressam cultura do ódio: fascismo - o neofascismo- que se faz mais por entendermos que ainda é muito recente o estrago que este projeto político trouxe para a humanidade no início do século XIX?

Quando essa violência representa confronto entre os modelos conservadores e a luta das populações periféricas que como seus ancestrais - do trabalho escravo de ontem ao trabalho escravo ou ao trabalho informal dos dias atuais? Como essa luta se revela no cotidiano das pessoas hoje? Quando essa violência se dá na escola? E quando essas violências se dão contra a escola? O que essa realidade tão divulgada pelas mídias representa para a educação brasileira?

A violência relacionada ao espaço escolar, ao próprio ataque direto às escolas é um tema que causa um certo terror na população, um medo imobilizador. E por conseguinte o trabalho com essa temática precisa tocar nesse temor que acompanha o tratamento do mesmo.

Pensar no ataque com armas, estaria caracterizado o que Paulo Freire, no *Pedagogia do Oprimido* (1975) descreve como situação-limite, que Osowski (2009), no dicionário Paulo Freire, no verbete homônimo "situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo". É isso, algo fatal como esses assassinatos impactam a todos com a violência dos fatos irreparáveis e nos leva a nos haver com outras tantas violências e assassinatos cotidianos de sonhos e perspectivas que a social desigual que vivemos nos apresenta.

As situações-limites que se apresentam na vida dos estudantes, de comunidades periféricas precisam se tornarem objeto de intervenções, mas cremos que não podem ser ações aleatórias. Apostamos na criação de estratégias e referências para a elaboração de políticas públicas governamentais, com caráter de projeto de estado e não somente de governo. A violência se alimenta em um cenário histórico e não pontual.

Como a educação é um espaço dedicado à formação científica, cultural, política, social e ética dos cidadãos e constitui-se num espaço de direito para a população brasileira, principalmente para as crianças e os adolescentes que hoje estão na educação básica, vale à pena pensar na mediação de conflitos e na comunicação não violenta como conteúdo transversal a todos os outros.

8. O Teatro do Oprimido: uma linguagem a serviço do diálogo sobre a violência na escola

Nessa perspectiva, refletiu-se sobre a mediação do conflito pelo diálogo. A ferramenta usada no seminário com educadores foi a metodologia do teatro do oprimido, cuja perspectiva freiriana é apresentada pelo seu criador e disseminador Augusto Boal. Foi um trabalho que permitiu ao coletivo presente no evento discutir sua realidade e perceber que muitos atos cotidianos no atendimento às crianças e aos pais representam ações violentas.

Foram retratadas ações que se pautam no abuso da condição de autoridade nos espaços escolares e/ou interações violentas vindas da comunidade escolar, por exemplo, negando as autoridades da escola e a realidade da unidade escolar. Apontou-se ainda para o prejuízo nos processos educacionais decorrentes dessas práticas violentas quase silenciosas, aceitas em determinados contextos como uma peculiaridade da realidade educacional.

Muitas crenças podem ser desconstruídas em favor de uma prática refletida e discutida entre os pares dando lugar a vivências mais humanas e respeitadas no que tange à convivência entre os sujeitos da comunidade escolar.

Foi possível também pensar em alternativas diante das situações apresentadas: no diálogo com a família, na relação entre professores, na mediação da relação ensino aprendizagem dentre outras. O teatro do oprimido se apresenta como uma linguagem que permite a empatia, colocar-se no lugar do outro e vivenciar a experiência conflitiva. Sua contribuição vai além, pois quando realizado no formato do fórum, possibilita o aprofundamento da situação-limite e a busca de alternativas. Todos são atores, todos são interlocutores, todos são debatedores e proponentes de ações diversas para a solução de um único desafio.

9. Círculos de debate como processo de reflexão sobre as situações-limites/conflitos

Outro material explorado nesse processo foi uma cartilha da UFMG: Nós: núcleo para orientação e solução de conflitos- Justiça restaurativa na escola (Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte). Trata-se de caderno/cartilha que aponta algumas referências para o trato humano, educativo e construtivo da mediação do conflito.

A atuação da comissão é pautada na estruturação da Justiça Restaurativa em seis ramos diferentes: a Justiça Restaurativa no CIA - Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (onde aportam os adolescentes depois que há a apreensão em flagrante de ato infracional ou a instauração de investigação policial, por portaria); a Justiça Restaurativa na Polícia Civil, projeto que está em fase de desenvolvimento e que permitirá a instauração e a condução de processos restaurativos antes mesmo de os casos serem judicializados; a Justiça Restaurativa nas unidades de internação e semiliberdade, onde são cumpridas as medidas socioeducativas privativas de liberdade, aplicadas pelo Juiz da Infância e da Juventude; a Justiça Restaurativa nas unidades de acolhimento, onde se encontram crianças e adolescentes que, por estarem numa situação de risco, estão afastados de suas famílias de origem; a Justiça Restaurativa nas medidas socioeducativas em meio aberto, que visa ao uso da Justiça Restaurativa na elaboração e na execução do Plano Individual de Atendimento das medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade; a Justiça Restaurativa nas escolas, que visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte e nas escolas públicas estaduais com base territorial neste município (Jayme; Araújo, s.d. p.5).

Este programa se desenvolve em Belo Horizonte, cujo acesso foi dado pelo professor Luís Carlos Rena constituiu num dos materiais utilizados no processo de discussão. A escola dele se deve ao fato de ter sido uma leitura orientada para a realização do diálogo com os professores apontados acima. Para explicarmos o que é a Justiça Restaurativa é importante compreender ela atua por meio do diálogo, se tenta satisfazer os sujeitos envolvidos na situação de conflito na perspectiva da reparação de danos. O princípio do trabalho além do diálogo é a transformação do conflito pela escuta e pela cooperação na construção de uma alternativa.

A intenção do trabalho é restaurar os sujeitos envolvidos e reparar os danos. Observa-se que a cartilha não se direciona à educação escolar simplesmente, entretanto sua orientação para a prática do diálogo na construção da mediação interessou ao grupo por oferecer alguma referência que não seja a defesa do encarceramento dos jovens periféricos. Um elemento fundante para se trabalhar a violência na escola se faz presente nesta cartilha: “A Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas acredita que é necessário restaurar o lugar da Escola na nossa sociedade, emponderando-a para tratar, de maneira mais adequada, os conflitos que nela surgem” (Jayme; Araújo, s.d., p. 5).

A metodologia de trabalho se baseia em círculos e pre-círculos de debate em que algumas questões orientam a reflexão. Nos pre-círculos, há um espaço de acolhida no qual o sujeito faz a narrativa do ocorrido e das consequências. Eles são ouvidos, dialogam sobre as diferentes dimensões afetadas pela situação-limite. Entendem a repercussão do conflito na vida de todos os envolvidos. Compreender os fatos, as motivações e os efeitos do conflito em suas vidas e na vida do outro permite olhar o problema de vários lados.

Assim se torna possível a construção do entendimento e até mesmo de vínculos confiáveis. Com isso, podem os envolvidos dialogar e rever-se no conflito, perceberem outras formas de ver o mundo a sua volta, o sentimento do outro, compreender a responsabilidade de cada sujeito na situação

e atentar-se para a construção de acordos a partir de propostas significativas ou em caso mais complexos com a organização de um plano de ações.

No círculo restaurativo ocorrem, sessões coletivas que acontecem depois dos pre-círculos. São espaços de compartilhamento de experiências com outros sujeitos. Por meio deles, é possível, refletir sobre os valores que guiarão o encontro, falar sobre as expectativas dos participantes, compartilhar as histórias e refletir sobre a situação-limite e sobre um plano de ação em que os sujeitos envolvidos estabelecerão quais são seus papéis no processo restaurativo para que de fato ocorram transformações. Por fim, o pós-círculo, posterior ao círculo de restauração, consiste em avaliar a eficácia do procedimento restaurativo no trabalho relativo aos sentimentos e as necessidades dos participantes em suas relações interpessoais.

Em todos os movimentos dessa ação as pessoas se sentam em círculos. As pessoas se veem e se comunicam pelos gestos, pela fala e pelo silêncio. A escuta é muito importante e a presença de dinâmicas e poesias também. Elabora-se todo um cenário para que os sujeitos compartilhem suas emoções e suas ideias. Fala quem está com um bastão em mãos. Todos podem dizer, mas o bastão assegura os tomos de fala dos sujeitos garantindo a todos a oportunidade de falar e ser ouvido.

Sabemos que na prática efetiva das ações desenvolvidas, a realidade é mais complexa, mas a linguagem é a forma de lidar com a complexidade dos fatos e com as subjetividades envolvidas. Por isso, entendemos que essa metodologia tem um valor positivo na formação identitária dos sujeitos, na quebra da cultura do ódio e na construção de uma cultura da paz, aqui associada à cooperação entre os sujeitos e a busca de entendimento.

Não é possível estabelecer a cultura de paz numa sociedade cuja história toma as diferenças como motivo de exclusão a não ser busquemos o princípio dos povos originários numa cultura colaborativa cuja nomeação já é uma metáfora do modo de ser e fazer: “o bem-viver”. Mediar conflito pela linguagem e pelo entendimento significa sobretudo *sulear* (Santos, 2009) na resistência aos troncos do período escravocrata e aos cárceres em contraponto à educação para a vida.

A cartilha que apresenta essa metodologia para a prática da justiça restaurativa cita a cultura *ubuntu* à qual podemos associar a perspectiva *do bem viver*. Perspectivas culturais antagônicas ao modelo eurocêntrico de relação sociais, políticas e outras são filosofias ao Sul. Ou seja, constituídas pela busca da paz e da harmonia consigo próprio, com a natureza e com o outro, são perspectivas capazes de combater a violência e criar espaços para a construção de práticas colaborativas capazes de construir novas referências para um mundo melhor. “Aqui um novo mundo é possível e a gente quiser”.

Tanto o teatro do oprimido como a proposta do *Nós* convergem para a construção desse novo mundo que possa lidar com novas relações, capazes de lidar com o conflito, sem negá-lo ou apagá-lo, mas encarando-o de forma humana como parte difícil, mas pertinente à vida humana. Lidar com o conflito rompe com um padrão passivo de comportamento e possibilita a reflexão sobre ele em sua totalidade.

O conflito pode ser encarado, considerando os mundos subjetivos (emoções reprimidas, os traumas, os recalques, as frustrações e, sobretudo, o desejo). Aliadas às questões subjetivas aos mundos objetivos, compreendemos a violência que se derrama, pois são concretas a história de silenciamento e apagamento das práticas e culturas de nossos ancestrais, bem como forma negados seus direitos. Dessa experiência social, coletivas, decorrem as favelas, as periferias, todo preconceito e a injustiça social. Como lidar com isso tudo, sem reconfigurar os valores e as filosofias que nos movem? Como *sulear*?

10. Considerações finais: educação e linguagem como mediação necessária para a construção da prática do bem-viver

Não temos receitas, não temos respostas. Mas temos a capacidade de estudar para conhecer o presente com base no passado de 500 anos de constituição identitária do país. Podemos estudar para contrapor a perspectiva de uma comunicação reduzida ao código e às regras gramaticais para uma comunicação interativa, capaz de reconhecer nos interlocutores sujeitos, marcados pela intenção. A intenção é a chave para uma comunicação efetiva.

Nesse sentido, criar a cultura do bem-viver requer que sejamos colaborativos nos processos de interação social. Reconhecer o outro interlocutor e estabelecer uma relação de cooperação linguística, certamente, vai gerar relações de confiança. Acreditar na veracidade e na importância do que as palavras, o silêncio, as fisionomias dizem requer um novo tipo de relação pautada na credibilidade. Da mesma forma, quem fala, desenvolve em si o compromisso com essas máximas comunicacionais.

Considerando a confiança e as intenções, torna-se possível o diálogo. Num diálogo efetivo, as pessoas se entendem. Certamente, vão escolher o que dizer e como dizer, o que silenciar e o que apagar porque esses são aspectos peculiares ao discurso. Entretanto, a interação verbal certamente propiciará posicionamentos e reposicionamentos diante das práticas violentas.

As práticas de linguagem presentes na sociedade brasileira são inumeráveis, mas a conversa precisa sempre existir. Conversar significa ler nas entrelinhas o que é dito, é interpretar e avaliar o dito. Compreender para além das palavras oportuniza aos interlocutores compreender melhor as situações-limites e lidar com elas.

Nesse sentido, as ferramentas para lidar com os conflitos se apresentam como prática do teatro do oprimido, atividade marcada pelo fórum. Situação-limite se apresenta na forma de um drama, posteriormente o diálogo se dá por meio do gênero debate que manifesta de início as contradições. A proposta do núcleo NÓS - também se apresenta como um processo capaz de oportunizar o exercício do diálogo introspectivo - reflexivo- e do diálogo com o outro. Nesse movimento, percebe-se a perspectiva social, a construção de novas regras de convivência, bem como a reavaliação do conflito para a busca de soluções. esse processo ainda se marca pela possibilidade de reavaliação do processo e da autoavaliação do sujeito em torno dos seus sentimentos e dos seus atos.

Essas reflexões podem oferecer subsídios e referências para a criação de propostas pedagógicas capazes de transformar o processo de violências entre os sujeitos escolares em espaços de convivência. Entendemos que há subsídios para a construção de novas relações capazes de reconhecer o conflito e tratá-los com maturidade. Entendo que é possível a partir do que apresentamos propor políticas públicas que tenham como princípio o diálogo e a escuta, entendemos que uma política pode se aliar a confecção de cartilhas a serem estudadas nas escolas e debatidas. Além disso, é importante que se invista na presença de psicólogos que atuem na motivação e na realização de espaços de escuta e acompanhamento dos sujeitos envolvidos nesse conflito.

De outro lado o teatro do oprimido aponta perspectivas de uma metodologia democrática e aberta para a reflexão, para a interpretação dos fatos e das diferentes vozes em torno do conflito, bem como para a criação coletiva de um leque de possibilidades para lidar com as situações limites.

Como já afirmamos, não é a solução. Mas são referências para criar práticas capazes de nós sulear para a política do bem-viver. Essa perspectiva nos convida a pensar a ponte metáfora do ambiente que vivemos e de outro ambiente possível. Para tanto, a comunicação nos parece como uma via necessária, incorporada às possibilidades diversas para o processo de conciliação e construção de estratégias diante de conflitos, logicamente uma comunicação significativa capaz de garantir processos

interativos verdadeiros, mesmo as situações enunciativas se deem no contraponto de diferentes interesses, Apostamos num caráter dialógico que conforme aponta Bakhtin (2004) se marca ideologicamente pelas posições defendidas pelos interlocutores que se apresentam como sujeitos intencionados e críticos – marcados pelas relações de poder nas diferentes esferas da vida humana.

Entendemos que a necessidade de inclusão nos remete à política em debate da transferência escolar assistida que consiste numa mediação de conflitos em casos da não superação dos danos. Mas alertamos quanto às políticas públicas, elas precisam direcionar a ação para o interior da escola, para o diálogo com a comunidade e para a perspectiva processual. É importante como representa a cartilha apresentada pensar no sujeito em seu tempo: pré-círculo, círculo e pós-círculo. Além disso, seja qual forem as diretrizes dessas políticas devem tem como eixo a linguagem na perspectiva da interação social, envolver estudantes, professores e comunidade, considerar aspectos históricos, sociais e psicológicos.

Por fim, acreditamos que para uma ação que garanta maior qualidade de vida e de relações aos estudantes, principalmente, aqueles em situação de riscos, é fundamental, mais que uma política educacional. Faz-se necessária a criação de uma rede interdisciplinar comprometida com a saúde, a educação, a alimentação, o lazer, a cultura e a segurança de todos os estudantes da Educação Básica. Para tanto, é fundamental uma prática coerente e comprometida com a sociedade brasileira.

Referências

A PONTE. Direção: Ting Chian Tey. Estados Unidos da América: Disney YouTube, [s.d.]. Tradução de: *Bridge*. Disponível em: <https://educa-tube.blogspot.com/2019/07/a-ponte-fabulosa-animacao-em-formato-de.html>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Emile. Enunciação. In: BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.

BRASILEIRO, Ada Magali Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Máxima conversacional. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (org.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 323-324.

FINA, Anna de. Discourse and identity. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **Discourse studies: multidisciplinary introduction**. London: Sage Publications Ltd., 2006. p. 263-282.

FOUCAULT, Michel. Corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. p. 117-142.

FRANCO, Blandina. **Aporofobia: você não conhece a palavra, mas conhece o sentimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 320-346.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JAYME, Fernando Gonzaga; ARAÚJO, Mayara de Carvalho. **Justiça restaurativa na escola**: formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa/NÓS: Núcleo para orientações e solução de conflitos. Belo Horizonte: Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, [s.d.].

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Contribuição dos autores: Os três autores são responsáveis por todo o artigo.

Conflito de interesse: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

Declaração ética: O estudo foi conduzido em conformidade com princípios éticos.

Financiamento: Não consta.

Agradecimentos: Não consta.
