

**A FORÇA DA CONVERSA NA
SUPERAÇÃO DE CONFLITOS
NOS COTIDIANOS ESCOLARES**

**THE STRENGTH OF THE
CONVERSATION IN
OVERCOMING CONFLICTS IN
SCHOOL DAILY LIFE**

**LA FUERZA DE LA
CONVERSACIÓN EN LA
SUPERACIÓN DE CONFLICTOS
EN LA VIDA COTIDIANA
ESCOLAR**

Resumo: Trata da força da conversa nas produções curriculares tecidas em meio às práticas de violências que tem afetado e sido produzidas nos cotidianos escolares, a partir do projeto de *mediação de conflitos*, realizado em uma Escola Pública de Ensino Fundamental do município de Vila Velha de 2017 a 2019, em uma parceria da Secretaria de Educação com a Primeira Vara da Infância e Juventude. Objetiva compreender os modos de encaminhamento e resolução de conflitos, indagando como esses processos têm contribuído para potencializar relações mais amorosas entre os praticantes que habitam a escola? Aposta em *práticas políticas tecidas em redes de conversações com os cotidianos escolares, nas intercessões de Certeau, Alves, Freire, Charlot, dentre outros*. Afirma, com os sujeitos praticantes da escola, a força da conversa na superação de conflitos e produção de relações mais amorosas e alteras, que não eliminam ou negam os conflitos, mas problematiza-os.

Palavras-chave: Conversa. Violências. Escola.

Recebido em: 29/08/2021

Alterações Recebidas em: 11/12/2021

Aceito em: 14/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60698

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Maria Riziane Costa Prates

Maior titulação

Professora da Universidade Vila Velha e da Educação Infantil no município da Serra, Brasil.

E-mail: rizianeprates1@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4453-0041>

Cleidimar Roberto da Silva Junca

Mestre em Segurança Pública

Professora na Prefeitura Municipal de Vila Velha, Brasil.

E-mail: cleidimarjunca@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5750-9033>

Humberto Ribeiro Júnior

Doutor em Sociologia e Direito

Professor na Universidade Vila Velha, Brasil.

E-mail: humberto.junior@uvv.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1542-1161>

Como citar este artigo:

PRATES, M. R. C.; JUNCA, C. R. S.; RIBEIRO JÚNIOR, H. CURRÍCULOS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-19, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60698>.

Abstract: It deals with the strength of the conversation in the curricular productions woven in the midst of the practices of violence that has affected and been produced in school daily life, from the conflict mediation project, carried out in a Public Elementary School of the municipality of Vila Velha from 2017 to 2019, in a partnership of the Department of Education with the First Court of Childhood and Youth. Does it aim to understand the modes of referral and conflict resolution, asking how these processes have contributed to enhance more loving relationships between the practitioners who inhabit the school? It bets on political practices woven in networks of conversations with school routines, in the intercessures of Certeau, Alves, Freire, Charlot, among others. It affirms, with the subjects practicing the school, the strength of the conversation in the curricular productions woven in the midst of the practices of violence that has affected and been produced in school daily life, from the conflict mediation project, carried out in a Public Elementary School in the municipality of Vila Velha from 2017 to 2019, in a partnership of the Department of Education with the First Court of Childhood and Youth. Does it aim to understand the modes of referral and conflict resolution, asking how these processes have contributed to enhance more loving relationships between the practitioners who inhabit the school? It bets on political practices woven in networks of conversations with school routines, in the intercessures of Certeau, Alves, Freire, Charlot, among others. It affirms, with the subjects practicing the school, the strength of the conversation in overcoming conflicts and producing more loving and altered relationships, which do not eliminate or deny conflicts, but problematize them. conversation in overcoming conflicts and producing more loving relationships and alters, which do not eliminate or deny conflicts, but problematize them.

Keywords: Conversation. Violence. School.

Resumem: Se trata de la fuerza de la conversación en las producciones curriculares tejidas en medio de las prácticas de violencia que han afectado y se han producido en la vida cotidiana escolar, a partir del proyecto de mediación de conflictos, llevado a cabo en una Escuela Primaria Pública del municipio de Vila Velha de 2017 a 2019, en asociación del Departamento de Educación con el Primer Tribunal de Infancia y Juventud. ¿Su objetivo es comprender los modos de referencia y resolución de conflictos, preguntándose cómo estos procesos han contribuido a mejorar las relaciones más amorosas entre los profesionales que habitan la escuela? Apuesta por prácticas políticas tejidas en redes de conversaciones con rutinas escolares, en las intercesuras de Certeau, Alves, Freire, Charlot, entre otros. Afirma, con los sujetos practicando la escuela, la fuerza de la conversación en la superación de conflictos y la producción de relaciones más amorosas y alteradas, que no eliminan ni niegan los conflictos, sino que los problematizan.

Palabras-clave: Conversación. Violencia. Escuela.

1 OS CONFLITOS E A CONVERSA NAS REDES COTIDIANAS

Cada fio que puxarmos das tessituras enredadas nos cotidianos escolares, irá revelar multiplicidades de subjetividades, como aponta Alves e Garcia (2004), ao problematizar o sentido da escola e das muitas mãos que tecem essa história educacional. A escola pode configurar-se, assim, como *espaçotempo*¹ de possibilidades de novas tessituras curriculares inclusivas, nesse emaranhado de fios, recriando modos de conviver, viver e produzir aprendizagens diferenciais e vitais, tecendo a “história comum [...] de uma terra que insiste em excluir tantos e tantas daquilo que cinicamente a sociedade afirma ser direito de todos” (ALVES; GARCIA, 2004, p.9), dada a ausência de uma educação que possa contribuir para que os sujeitos praticantes da escola, venham a compreender o seu lugar no mundo, na relação com o outro.

Nessa direção, interessou-nos problematizar as produções curriculares tecidas em meio às práticas de violências que têm afetado e sido produzidas nos cotidianos escolares, a partir da implantação do Projeto de Mediação Escolar, desde 2016 em uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha.

¹ Com Alves (2001), usamos esse modo de escrita, juntando as palavras, como tentativa de colocar a funcionar outros sentidos e linguagens.

No ano de 2016, uma parceria foi iniciada entre a Secretaria de Educação de Vila Velha e a Primeira Vara da Infância e Juventude do mesmo município. Nesse movimento, pela composição de docências e pesquisas na escola, surge o encantamento pelo tema e um desejo de outros possíveis, de um *pensar-fazer* outros modos de conviver que indiquem esse viver com o outro, na diferença que constitui e atravessa o cotidiano escolar.

A implantação do núcleo de mediação escolar e as novas experiências que se desdobram nos cotidianos, fazem transbordar compromissos nas relações com o outro, pela necessidade de ampliação de possibilidades curriculares e de conhecimentos como expansão da vida. As práticas de mediação de conflitos na escola não dizem de uma relação de causa e efeito. São complexas, incorporam diferenças e surpreendem sempre.

Os processos de violências e produção de currículos não violentos na escola, pela mediação² de conflitos, precisam ser pensados nos enredamentos que os constituem. Tecer um debate em meio aos cotidianos escolares sobre a mediação de conflitos, requer problematizar as condições de existência das pessoas e da própria instituição escolar, com sua produção curricular, suas redes de conhecimentos e experiências curriculares (FERRAÇO, 2020), permeada pelas políticas públicas que as constituem.

Pensar os conflitos no contexto escolar, exige ampliar a conversa para além das punições disciplinares das escolas, ou mesmo, as punições sociais apontadas pelas polícias, forças armadas, armamentos, câmeras de vigilâncias, repressões e outras estratégias de controle e regulação, que parecem produzir a segurança tão desejada em sociedade. Para tanto, é apontada a necessidade de planejamento de políticas educativas que, por vezes, se efetua a partir de projetos e estratégias, enquanto atitudes micropolíticas (FOUCAULT, 2002).

A Mediação dos conflitos nas redes cotidianas escolares é uma proposta de produção de enredamentos de conversa e produção de si. Uma conversa que, enquanto procedimento metodológico de pesquisa, abre um leque de possibilidades de encontro, pela escuta, partilha, alteridade e diferença; que se posiciona “[...] fora do pensamento segundo o qual a metodologia é a política que zela pelos procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa reproduzíveis, em prol de um conhecimento neutro, objetivo e incontestado, tal qual pleiteou a modernidade positivista” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p.167).

Por que e como os conflitos surgem? Por vezes, pela negação do reconhecimento do *outro* como legítimo *outro* na relação, como aponta Maturana (1998). A aposta na resolução de conflitos pela promoção do ato de conversar, afirma-se na tessitura curricular pelas relações dialógicas e aprendentes, numa tentativa de se reverter quadros de conflitos que podem ser esclarecidos pelos encontros, pela conversa que, por vezes, tem implicações no sentido de evitar outros modos de violências em contexto escolar. Uma conversa enquanto possibilidade de potência por uma vida, como aponta Agamben (2010, p.19):

Apenas se eu já não estou sempre e somente em ato, mas sou entregue a uma possibilidade e a uma potência, apensa se, nas minhas vivências e nos meus entendimentos, está sempre em jogo o viver e o entender eles mesmos – ou seja, se há, nesse sentido, pensamento -, então uma forma-de-vida, na qual nunca é possível isolar algo como uma vida nua.

As práticas alternativas de resolução de conflito no ambiente escolar descortinam uma série de novos conceitos e noções nem sempre conhecidos ou utilizados na escola. Ao problematizar a vida apontada por Agamben (2010), que deseja fugir de uma vida nua, que, como aponta Pelbart (2006), de uma sobrevivida, reduzida ao seu mínimo biológico; na batalha por *uma vida*, plena de sentidos e aprendizagens; afastamos a disjunção da lógica binária do *ou perde ou ganha do conflito*, provocando uma mudança significativa nos modos como interagimos com os fazeres no corpo pedagógico escolar na tecitura de currículos enredados.

² O termo *mediação* foi utilizado neste texto, por nomear o projeto implantado na escola, em parceria com a Primeira Vara da Infância e Juventude.

Traçar currículos enredados, requer uma condução dos conflitos escolares que leva em consideração a condição humana, imersa em uma *sociedade capitalista e complexa*: com as suas paixões, desigualdades, dores e alegrias, inerentes à sua composição, como aponta Morin (2000). Sendo assim, os conflitos que ocorrem entre estudantes e/ou entre estes e os professores devem ser entendidos como parte da composição com as redes cotidianas de saberes e fazeres, enquanto posição política de enredamento com as possibilidades de problematização dos próprios modos singulares de vida e aprendizagem na escola e fora dela.

Tentar isolar o conflito para compreendê-lo nos leva à cegueira, não nos permitindo superar as *nossas verdades* sobre o outro. Nessa tentativa de imersão nesse cotidiano, como modo de compreender como são enredados esses conflitos escolares, apostamos no uso da conversa e das pesquisas com os cotidianos das escolas, com Certeau (1994), Alves (2001), Oliveira (2008), Ferraço (2003), dentre outros, pela tentativa de problematizar os modelos tradicionais de pesquisa científica, pela produção de diferentes caminhos teórico-metodológico-epistemológico e políticos. Desta forma entende-se que:

A convicção de que o desenvolvimento epistemológico da noção de cotidiano é indissociável daquele das metodologias das pesquisas que nele, com ele e sobre ele se desenvolvem tem tornado obrigatória a associação das discussões epistemológica e metodológica. Além disso, sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm também um caráter político, na medida em que a ideia de que o conhecimento para ser válido tem que ser “científico” tem servido para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento, as práticas sociais a eles associadas – seus modos de estar no mundo –, seus portadores e representantes (OLIVEIRA, 2008, p. 163).

Segundo Certeau (1994), os processos de criação de conhecimento científico são sociais. Nesses *espaçotempos* cotidianos se tecem relações de poder, os contextos, as possibilidades científicas e a própria vida do pesquisador. Afasta-se da ideia de neutralidade do conhecimento científico e indica a importância de “[...] compreender a efetividade das condições lógico-estruturais nos diferentes *espaçotempos* como condição necessária para se desenhar modos alternativos de diálogos e pensar qualquer intervenção sobre eles” (OLIVEIRA, 2008, p.165).

A escola é concebida como lugar de complexidades, de atravessamentos culturais, incorpora diferenças e se torna um *espaçotempo* (ALVES, 2001) de grandes aflições e adversidades experimentadas/vividas. Além disso, historicamente, é considerada como um lugar de construção e transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, como lugar aonde se vai para aprender e construir o que certa sociedade considera fundamental para viver e conviver nessa mesma sociedade.

As histórias das sociedades também se constituem por esses modos de transmitir, de contar e recontar. Nesse enredamento, não se desconsidera que a escola tem certo papel de transmitir algo, mas dado à complexidade das redes que afetam e se tecem nesses cotidianos (FERRAÇO, 2003), assumimos política e eticamente que as escolas têm uma tarefa de ampliar conhecimentos que produzam sentidos de vida, pela compreensão com Maturana e Varela (1995), de que processos vitais e de conhecimento não se separam. Trata, portanto, de seguir pistas e produzir sentidos, de ficar atentos aos detalhes e ao que passa muitas vezes despercebido, às fissuras, aos movimentos táticos e estratégicos que fazem das redes cotidianas uma invenção permanente (CERTEAU, 1994).

2 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS PRATICANTES

Essa pesquisa³ foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no bairro Boa Vista, município de Vila Velha, que, como outros da região metropolitana, enfrenta altos indicadores de violência. A população que mora nos bairros periféricos sofre pelo descaso dos governos

³ Essa pesquisa foi realizada a partir da composição com o grupo de pesquisa: Aprendizagens afetivas na diferença: direitos humanos e educação por uma ética e estética da existência e produção de segurança pública (CNPq-UVV).

e governantes e a não garantia dos direitos fundamentais, diante de situações adversas e contextos instáveis de vida, sobretudo, pelas questões sociais e econômicas, agravadas mais recentemente pela pandemia do COVID-19, pela precarização acelerada dos empregos e dos direitos e de tantas outras mazelas.

O bairro Boa Vista tem como característica a presença de uma rede de pequenos comércios e uma população que ainda preserva alguns costumes típicos das cidades de interior, com vizinhos conversando enquanto varrem suas calçadas e crianças brincando na rua. No entanto, incorpora também, mazelas típicas das periferias das cidades metropolitanas do Espírito Santo e sofre com a falta de estrutura urbana para locomoção, lazer, saúde e segurança.

Figura 1 - Trajetória percorrida por alguns praticantes do bairro e da escola



Fonte: Google Imagem. Acesso em 24/05/2018

A maioria dos estudantes matriculados no ensino II, dessa escola, faz parte de famílias que trabalham para o seu sustento, deixando os filhos sozinhos em casa por um longo período do dia, por não conseguirem financiar espaços educativos e culturais e o bairro não oferecer espaços ou projetos sociais públicos para tal propósito. Sendo assim, são os mais velhos que cuidam dos irmãos mais novos em casa pela manhã e muitas vezes durante parte da noite. Tais apontamentos são comumente narrados pelos sujeitos praticantes dessa escola.

Do ponto de vista estrutural, a escola passou por várias reformas desde a sua fundação. A distribuição das salas é irregular e enfrenta problemas visíveis, principalmente em épocas de chuvas. Abordar as mazelas arquitetônicas da escola torna-se importante, enquanto problematização da dignidade da vida, dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar, sobre como tais praticantes experimentam esse contexto. Nesse sentido, uma questão se faz pertinente: os problemas estruturais, como mostram as figuras a seguir, também se constituem como modo de produção de violência?

Figura 2: Água descendo pelo corredor/Figura 3: Água descendo pelo ventilador



Fonte das figuras 2 e 3: arquivo pessoal, 2017

Por vezes as violências se apresentam em diferentes modalidades e a estrutura física da escola, perpassa por uma delas. Mas, por hora, compreendendo a profundidade da discussão e apostando nas lutas por políticas públicas educacionais e sociais efetivas, enquanto micropolítica que faz borbulhar o cotidiano movente, defendemos, com Carvalho (2019), que o que movimenta o cotidiano escolar enquanto *espaçotempo* micropolítico, é o encontro com a dimensão do sensível, que faz vibrar os corpos na relação com tais contextos. Mesmo diante dessa carência estrutural, a escola apresenta um quadro fixo de professores efetivos, que trabalham juntos há anos, tendo a maioria dos docentes, ingressado nesta unidade de ensino, no ano de 2004.

Talvez esse seja um dos pontos mais interessantes da escola, pelos laços afetivos e trabalho coletivo do corpo docente, produzidos em uma caminhada de cerca de dez a dezessete anos juntos, o que possibilita, mesmo mergulhados em um contexto tão adverso, que consigam, junto com os discentes e toda a comunidade escolar, desenvolver projetos educacionais marcantes, fazendo, como disse Certeau (1994), uma *teoria das práticas*. Além da Mediação Escolar, a escola é pioneira e referência em outros projetos, tais como: Robótica, embrionária na escola e que atualmente abrange todo o município, teatro, literatura e poesia também são atividades significativas que envolvem professores e alunos. A escola apresenta um resultado interessante nas provas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA), possibilitando aos jovens e adultos da EJA, o ingresso no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

3 AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para adentrar nas redes cotidianas, no sentido de compreender os conflitos e o processo de mediação desses, enquanto nova possibilidade de tecitura de currículos não violentos, utilizamos a pesquisa com os cotidianos das escolas, enquanto possibilidade metodológica de um exercício de rompimento com a objetividade determinante e linear. Sendo assim, foi preciso um mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2001) nessas redes, na tentativa de captar/capturar esses movimentos, os indícios e as pistas (GINZBURG, 1989) que estão presentes e sendo produzidas, mas muitas vezes não consideradas e visibilizadas.

Os princípios e fundamentos da mediação fazem refletir o modo como olhamos o outro em sua complexidade, admitindo a teia na qual esses relacionamentos se dão (ALMEIDA, 2014). Uma vez que as

relações são concebidas como elementos de um mesmo sistema, somos coautores e corresponsáveis em nossas ações, inventamos um coletivo escolar. Ferraço (2003) debate essa ideia quando aponta em sua escrita, ensaios de uma metodologia efêmera, ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar.

A invenção requer, como aponta Alves (2001), beber em todas as fontes. É este o caminho que interessa pela diferença como potência, por aquilo que pode ser ouvido, narrado e sentido, pelas conversas e variedades de modos de existência e invenção de vida. Oliveira (2008, p.29) aponta que:

Pela existência dessa variedade, sou obrigada a pensar em diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como preciso tratar de maneira diferente os dados que, com uma espécie de rede de caçar borboletas, em uma linda imagem de Certeau, for captado. Saber captar diferenças, superando a indiferença (pelo outro) apreendida, exige um longo processo no qual o sujeito “conta”. Assim ao contrário do que a aprendemos/ nos ensinaram, no espaço/tempo cotidiano, precisamos entender as manutenções para além da ideia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem.

Tecer essas redes cotidianas, nessa *caça às borboletas*, exige escuta, conversa, valorização das narrativas como possibilidade de voz e autoria. Ferraço (2003), defende que trabalhar com narrativas se coloca como possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos dos sujeitos cotidianos, dizendo que [...] *trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autores, também protagonistas dos nossos estudos* (p.171).

Acompanhamos no decorrer do ano de 2017 um quantitativo de trinta e sete mediações de conflitos na escola nos turnos matutino e vespertino. Algumas mediações necessitaram do auxílio, em algum momento, de um professor e em outras, os alunos conduziram o processo sem precisarem de nenhum auxílio.

Os alunos mediadores desempenhavam essa função no turno escolar oposto ao que eles estudavam, em dois dias da semana. Para tanto, a coordenação anotava em uma agenda as necessidades que ocorriam durante a semana, pelos conflitos registrados. Quando os alunos mediadores chegavam na escola, realizavam as mediações a partir das necessidades anotadas pela coordenação, e sempre apareciam outras demandas apontadas pelas professoras, por estarem no dia a dia, mais próximas aos estudantes e seus fazeres. Não somente a escola, mas também a prática da mediação de conflitos, apresenta um dinamismo a todo tempo, em que registros e acordos mudam no percurso, o que nos leva a afirmar com Almeida (2014, p.170) que:

Dados quantitativos não dão conta de avaliar resultados em se tratando de mediação. Há acordos finalizados e não executados; há acordos não finalizados formalmente e praticados; há interrupções por percepção de suficiência do processo para o resultado pretendido; há acordos construídos após interrupções. Ou seja, uma gama de combinações para advir, conseqüente a essa natureza de interferência social, que nem mesmo as pesquisas qualitativas em complemento às quantitativas dão conta.

Ainda que os dados quantitativos não deem conta de precisar a realidade educacional, compreendemos sua importância para levantamentos estatísticos na pesquisa, no sentido de contribuir para mudanças de entendimento dos fatos e mudanças de atitudes. Sendo assim, apresentamos um levantamento realizado por Kmitta, apud Chrspino e Chrspino (2011) sobre dez programas de mediação escolar nos Estados Unidos.

Quadro 1: Porcentagem de êxito de mediações escolares nos EUA

Resumo de estudos que documentam mediações e porcentagens de êxito				
Nome	Ano do estudo	Estado	Número de mediações	Êxito (%)
The Ohio Commission on Dispute Resolution	1990/93	Ohio	256	100%
Model School	1993/94	Geórgia	126	96,8%
Jones e Carlin	1992/94	Pensilvânia	367	90,0%
Judge	1989/90	Ohio	125	100%
Hamlin	1993/94	Illinóis	47	94,0%
Hart	1993/94	Indiana	350	97,0%
Carpenter e Parco	1992/94	Nevada	347	86,5%
Carrurhers	1993/94	Carolina do Norte	841	92,7%
Crary	1989	Califórnia	96	97,0%
Kamitta e Berlowitz	1993/95	Ohio	248	82,2%
TOTAL			2.803	88,5%

Fonte: Chrispino e Chrispino (2011)

Os dados do quadro corroboram com números também elencados pela mediação de conflitos nesta escola do município de Vila Velha. O levantamento realizado por essa pesquisa com o cotidiano escolar no ano de 2017, aponta que apenas uma mediação apresentou um acordo parcial, ou seja, uma das partes não quis as desculpas, mesmo a outra fazendo tal solicitação, os demais casos de mediação, foram todos resolvidos. A avaliação dos resultados de tais contextos de mediação de conflitos, precisa ser processual, sendo dinamizada, revisitada, para tomada de diferentes atitudes, uma vez que a nossa aposta se coloca em uma mediação transformadora e instigadora dos currículos escolares.

Chrispino e Chrispino (2011), aponta que a escola que deseja implantar uma cultura de mediação de conflito, precisa investir em procedimentos específicos para tal. Por vezes, esse aspecto secundariza o produto (resultado numérico) uma vez que pode haver ausência de *acordos firmados*, mas uma diminuição no nível de conflito e uma melhoria no *clima escolar*, ou seja, a quantidade de acordos fica em segundo plano, nos importando muito mais o conjunto das relações e prática de não violência dentro da escola, ou seja, a efetivação de *práticas políticas* de conversas, narrativas, amorosidade entre os praticantes.

O conflito, quase sempre é visto como antagônico, como algo que traz divergência e fim dos relacionamentos, e, portanto, tem sido avaliado com conotações negativas. Briquet (2016, p.48), evidencia as possibilidades do conflito, mas também a força da mediação para resolução daquele. Aponta que o conflito [...] *é visto como um meio, uma oportunidade de reconstrução das estórias de conflito e um motor propulsor de energia criativa e a mediação é um dos processos alternativos usados para tal fim.*

Segundo Lederach (2012), os conflitos fazem parte da existência humana e se apresentam de uma forma natural em nossa sociedade, na medida em que sempre existe uma diversidade de percepções, de interesses e objetivos. Os conflitos não são necessariamente violentos (na medida em que as pessoas respeitam as diferenças umas das outras) nem mesmo negativos. Negar o conflito, por si só, consiste em uma forma de violência, uma vez que implica em negar a diferença, a possibilidade do contrário, do divergente.

Trabalhar as situações de conflitos significa promover ou facilitar a sua percepção, bem como compreender a multiplicidade de fatores e ajudar os alunos a construir modos de abordar e resolver suas diferenças sem violência. Neste contexto:

O desafio não é eliminar conflitos, mas transformá-los. É mudar o modo como lidamos com nossas diferenças – em vez de conflitos antagônicos e destrutivos, solução de problemas de forma conjunta e pragmática. Não devemos subestimar a dificuldade tarefa, que, no entanto, é o que há de mais urgente no mundo de hoje (FISHER; PATTON; URY, 2014, p.13).

Segundo Menin (2002) ainda predomina o revide como forma usual no trato de conflitos escolares. Tanto por parte de alunos como por incentivo dos professores e familiares. Sendo assim, a resolução de conflitos no ambiente escolar passa pelos valores éticos e morais que são difundidos pela escola e mais importante que isso, passa pela forma como esses valores são enredados nos currículos. Nesse sentido, não se ensina a cooperação, como um valor, sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos de equilibrar e resolver conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo e não se ensina a compartilhar sem o trabalho compartilhado que a escola buscou, no decorrer da tecitura da mediação de conflitos, como mostram as figuras enquanto *imagensnarrativas* a seguir:

Figura 4: Mediadores escolares na Vara de Infância e Juventude / Figura 5: Mediadores escolares no anfiteatro da Universidade Vila velha



Fonte das figuras 6 e 7: arquivo pessoal, 2017.

Figura 6: Apresentação musical dos mediadores na Universidade Vila Velha / Figura 7: Apresentação do projeto de mediação escolar na universidade Vila Velha



Fonte das figuras 8 e 9: arquivo pessoal, 2017.

Figura 8: O diálogo entre as redes gestoras: justiça e educação



Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Figura 9: Formatura de novos mediadores em 2018



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

As mediações de conflitos com crianças de seis, sete ou até nove anos apresentou-se como um grande desafio para todos. Imaginávamos que os conflitos entre crianças tão pequenas giravam em torno de coisas simples, como brinquedos ou material escolar, mas a maioria dos casos que chegavam das crianças do ensino fundamental I, se relacionavam à prática de bullying.

As mediações aconteciam pela conversa dos mediadores do ensino fundamental II (alunos das séries mais avançadas e que faziam o curso para serem mediadores), com os alunos que praticavam as situações que geravam os conflitos. Em alguns momentos, os alunos não conseguiam segurar o choro durante a conversa ou durante o relato daquele que estava sofrendo ou daquele que praticava o bullying.

Ao final das mediações que envolviam bullying, apesar do acordo firmado, os mediadores compreendiam que a situação estaria ainda longe de ser resolvida, pois as agressões sempre envolviam mais de um aluno e por isso não iriam acabar. No entanto, os mediadores demonstravam o entendimento de que havia avanço nas relações cotidianas e conseqüentemente, o ganho de trazer à tona a situação, pois às vezes as pessoas que passam por violência e são vítimas de bullying, tendem a ficarem caladas, não revelando o fato por medo da retaliação do agressor.

Em um dos casos que envolvia a prática de bullying, houve um relato muito difícil porque a criança demonstrava muito medo em relatar o que estava acontecendo, gaguejando muito e falando muito baixo. Além disso, este aluno relatou situações de abandono familiar, relação difícil com o pai entre outras coisas. O aluno que praticava o bullying foi convidado para a mediação, ouviu tudo, também relatou algumas situações de agressão sofridas por ele na escola e pediu desculpas. No final da conversa, o aluno que pediu a mediação queria que o outro o chamasse para brincar, porque se sentia sozinho. Ele concordou e assim foi encerrada a mediação. Os dois se abraçaram e seguiram para as salas de aula, mas um imenso vazio tomou conta dos alunos mediadores. Eles disseram que sabiam que a situação ali era muito complexa e que talvez aquela mediação não fosse resolver a situação do aluno. Foi assim que decidiram permanecer durante o recreio e brincar com os alunos, principalmente aqueles que eles sabiam que sofriam algum tipo de rejeição.

Com Ribeiro; Souza; Sampaio (2018), comungamos que não se trata de categorizar as falas dos sujeitos, descrevendo-as, colocando-as como conceitos-chave ou analisando-as. Trata-se de pensar com esses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), escutando-os, pensando a partir deles, com toda a imprevisibilidade que isso revele.

Um caso também encaminhado por uma professora, de segundo ano, envolvia a forma simples de uma das alunas se vestir. Ela era constantemente ridicularizada pelas colegas por causa de suas roupas. Durante a mediação ela relatou chorando que se sentia muito mal porque as colegas diziam que a roupa dela parecia vir do lixo. Ela relatou que os pais não tinham dinheiro para comprar os sapatos e nem blusas de frio novas ou calças. A aluna convidada ouviu e imediatamente pediu desculpas, dizendo que não iria fazer isso novamente e como parte do acordo, a aluna convidada se comprometeu a chamar a colega para brincar na hora do recreio.

Nas reuniões após essas mediações que ocorriam com as crianças menores, ficou evidente o desgaste emocional sofrido pelos mediadores e por isso a escola buscou ajuda psicológica junto à universidade e à Vara da Infância e Juventude. Os mediadores passaram a fazer sessões com alunos do curso de psicologia e fizeram círculos de conversa com uma facilitadora da Vara.

Figura 10: Roda de conversa com a psicologia



Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Assim, foram as mediações, os diálogos com a Universidade, enquanto movimentos que ajudam a não acostarmos com as violências instauradas. Apostamos com as *redes de conversações* (CARVALHO, 2009), em movimentos coletivos ético político e estéticos, enquanto negociações

aprendentes e sensíveis às causas do outro. Tal enredamento, como aponta Carvalho (2009, p.187), “[...] não acontece sem ser criado e sustentado pela participação ativa [...]”. São redes que se tecem pelas vivências nos diferentes espaços e tempos, por entre escola, família, vínculos de amizades, relações afetivas, que penetram a realidade de vida dos estudantes e professores, na constituição do que é vivido e praticado na escola e na vida. Assim, a importância da conversa como elemento de enredamento dessas realidades.

4 AS VIOLÊNCIAS E A TECITURA DE CURRÍCULOS DIALÓGICOS

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração (COLASSANTI, 1937, p.1).

A produção de currículos dialógicos, requer uma crença nas negociações de paz e na mediação dos conflitos no cotidiano escolar, como uma possibilidade de encontro e conversa. Compreendemos que a escola não é salvadora da Pátria, muito menos um lugar de respostas para todas as mazelas e carências de políticas públicas articuladas, que corrompem a sociedade e as possibilidades de uma vida bonita dos seus sujeitos praticantes. No entanto, como educadores, temos o entendimento de que a produção de vida e educação, não ocorre alijada das situações que afligem todo o contexto social. Compreendemos ainda, que a produção curricular e as aprendizagens não acontecem a partir de mera transmissão de conteúdos ou por uma questão de método, mas sobre o modo como nos posicionamos diante do conhecimento e das possibilidades de sua produção.

As notícias veiculadas pelas mídias sociais tem nos alertado para a necessidade de um investimento na conversa como possibilidade de encontro, assumindo, ético politicamente, um fazer investigativo, compreendendo os apontamentos sociais enquanto pistas para se pensar currículos educacionais que possam contribuir para a produção de contextos menos excludentes e mais inclusivos, na mediação de conflitos e superação do bullying, das discriminações e tantos outros movimentos de exclusão e violências em contexto escolar, como apontado na notícia a seguir:

Na manhã desta quarta-feira, 13, Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, entraram na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), na região metropolitana de São Paulo. Os dois são os responsáveis pela morte de um total de oito pessoas: cinco estudantes, duas funcionárias e um empresário, tio de Guilherme e dono de uma pequena concessionária. Após o crime, Tauci atirou em Luiz e se suicidou [...].

Segundo a mãe de Tauci, o garoto deixou de frequentar a escola em virtude de bullying. Ele morava com os avós e duas irmãs e estava afastado dos pais, que são dependentes químicos. Segundo relato de colegas, ele os ameaçou há três dias em um shopping, quando disse que estes deveriam “ficar espertos”. Em um de seus perfis, o atirador se identificava como “Guilherme Alan” e postou uma foto com máscara e arma antes do ataque (VEJA, 2019, p. 10).

Essas cenas e fatos convocam a uma conversa com a produção de currículos nos cotidianos das escolas. Usando essa convocação, vale lembrar que processos de não violências e tecitura curricular, precisam ser pensados nos enredamentos que os constituem, uma vez que falar em educação e produção curricular sem um debate das condições de existências de problematizações das políticas sociais, torna-se uma conversa sem sentido. Assim, a necessidade de compreensão do que falamos, quando tratamos de conflitos e violências em contexto escolar.

Diante de diferentes situações adversas e contextos instáveis de vida, sobretudo, pelas questões sociais e econômicas, agravadas mais recentemente pela pandemia da COVID-19 e pela precarização acelerada dos empregos e dos direitos e de tantas outras mazelas, cabe perguntar: — Será que falamos de violência ou de violências nas escolas e na sociedade?

Tentando responder a essas indagações, concebeu-se violência como algo social, aprendido, produzido. Desse modo, violências, no plural! Assim a compreensão com Morin (2017), Certeau (1994), Charlot (2002), Maturana (1998) e outros, que tratar de violências requer uma problematização das desigualdades sociais, das relações na escola, dos modos de viver e compreender o outro e, junto produzir conhecimento.

Os praticantes do cotidiano escolar estão imersos às mais variadas formas de violência. Seja ela urbana, doméstica ou social, aqueles que convivem entre os muros da escola levam consigo as mais diversas experiências de violência. Por outro lado, a violência muitas vezes é empreendida como controle social através do poder abusivo por parte das autoridades e é neste momento que ela ganha seu contorno mais complexo. Segundo dados do Mapa da Violência:

O Brasil, sem conflitos religiosos ou étnicos, de cor ou de raça, sem disputas territoriais ou de fronteiras, sem guerra civil ou enfrentamentos políticos, consegue a façanha de vitimar, por armas de fogo, mais cidadãos do que muitos dos conflitos armados contemporâneos, como a guerra da Chechênia, a do Golfo, as várias intifadas, as guerrilhas colombianas ou a guerra de liberação de Angola e Moçambique, ou, ainda, uma longa série de conflitos armados acontecidos já no presente século e que tivemos oportunidade de expor em Mapas anteriores (WAISELFISZ, 2016, p.71).

Os dados apresentam uma questão multifacetada, que, por vezes, explode no contexto curricular da escola. Dados que apontam uma intolerância ao outro, enquanto desafio ao currículo escolar na atualidade: se por um lado a produção, ampliação e transmissão de conhecimentos é responsabilidade da escola, como cumpri-la diante das “tensões projetadas pelo confronto entre a promessa de universalização do direito à educação e a realização de processos excludentes que impedem o acesso de muitos aos conhecimentos socialmente valorizados?” (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 9). Processos muitas vezes produzidos pela intolerância ao outro que se desdobram em práticas de violências, traduzidas em bullying e outros sintomas. Intolerância ao cheiro, ao tipo de cabelo, às sexualidades, cor da pele, classe social, religiosidades, gostos musicais, jeitos de se vestir, modos de viver e habitar, enfim intolerâncias que nos impedem de acolher o outro como legítimo na convivência, como nos convoca, Maturana (1998).

As práticas de violências sempre foram motivos de preocupações e angústias para os praticantes cotidianos que habitam as escolas (CERTEAU, 1994), não só porque as violências afetam e atravessam de diferentes modos a vida em sociedade, mas também porque, nas escolas, esse fenômeno se faz presente e se manifesta de diversas formas e as vítimas, não necessariamente se encontram em polos distintos e precisos.

Quando se fala da violência que atinge as escolas, não se trata de um fenômeno novo, considerando, entretanto, que essas práticas vêm tomando feições diferentes a partir dos anos 1980 e 1990. A variedade de expressões dessa violência aumentou consideravelmente nos últimos tempos, o que contribuiu para produzir o que se poderia chamar de angústia social quando essas questões afetam as relações nas escolas, que podem ser *espaçostempos* de uma vida bonita (ALVES, 2001).

Infelizmente, nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral: desde notícias envolvendo escolas fechadas por conta de confrontos entre policiais e traficantes nas comunidades, até “balas-perdidas” que atingem alunos inocentes, passando pelos infelizes episódios violentos envolvendo os diversos integrantes do universo escolar.

A instituição escolar, enquanto um lócus de exploração de conflitos sociais compreende questões relativas à violência como um fenômeno da sociedade (SANTOS, 2001). Uma violência que pode ser percebida em níveis de gravidade desafiando gestores e estudiosos de diversas áreas com vistas à fomentação de Políticas Públicas para a Educação e Segurança. Estas duas áreas, Educação e Segurança Pública, veem-se cada vez mais interligadas diante da constatação de que o espaço escolar não pode ser visto como ilha isolada cercada por uma comunidade em constante conflito.

Nesse sentido, currículos não violentos podem ser tecidos, como alternativas de encontros que promovam conversas, diálogos, aproximações, entendimento do outro, com olhares e sentidos que promovem uma compreensão das incompletudes mútuas.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Currículos tecidos de maneira dialógica e enredada, exigem uma abertura a uma ética de existir, como experiência fundante do ser inacabado, como aponta Freire (1997), operando seu fazer por *praticaspolíticas* nos cotidianos escolares. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (FREIRE, 1997, p. 154).

Entendemos que a violência é afirmada quando a palavra não é possível: tem-se neste momento a negação da condição humana, enquanto angústia social. Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como ‘violência na escola’. Mas a tarefa não é fácil (CHARLOT, 2002, p. 434).

Charlot (2002) distingue a violência em três categorias: *violência na escola*, *violência à escola* e a *violência da escola*. A violência na escola está relacionada àquelas que ocorrem no espaço escolar sem ser verificada sua natureza. A violência à escola relaciona-se àquelas que atingem a própria natureza da instituição: violência contra o professor, depredação do espaço são exemplos que se encaixam nesta classificação. Por último temos a violência da escola que pode ser entendida como aquela em que a escola age sobre os estudantes. Uma violência institucional simbólica, a partir dos currículos tecidos no cotidiano escolar.

Sobre a *violência da escola*, Guimarães (1996) aponta um possível paradoxo entre as suas responsabilidades e suas práticas: se por um lado é reconhecido o papel da escola na formação de cidadãos, ela também é considerada como produtora de violência. Isso é evidenciado pela exclusão que pode ocorrer nos currículos experimentados pelos sujeitos praticantes. Esses currículos, por vezes, podem visar operar pela homogeneidade e pelas ações repressivas, muitas vezes autoritárias e arbitrarias. A maioria dos mecanismos disciplinares provoca a sujeição por um lado e por outro, fomenta a resistência daqueles que tentam preservar a sua singularidade frente à homogeneização. Nesse sentido Guimarães (2004, p.03) aponta que:

A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra (...). Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Nesse sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica.

Segundo Abramovay (2005), as manifestações de violência dentro das escolas apresentam-se de maneira multifacetada, não podendo, portanto, ser considerado como um fenômeno único. Dada às suas especificidades, essas manifestações devem ser compreendidas e analisadas para que políticas curriculares de prevenção ou enfrentamento possam ser produzidas, e não, ao contrário, como destaca os autores, alimentem ainda mais esses atos de violência.

Como *violência à escola*, podemos considerar, como exemplo, o policiamento dentro das escolas, cuja atuação deve ser problematizada, uma vez que anula a possibilidade de diálogo se o objetivo for a repressão. Entender os tipos de manifestação de violências que atingem a escola, mostra-se relevante para uma melhor adoção de medidas preventivas. Nesse sentido Debarbieux (2002) destaca a existência de violências escolares que não estão no rol de punições na esfera penal, mas que atingem de outras formas um número maior de pessoas no interior das escolas. Sobre a *violência na escola*, temos ainda uma divisão que a diferencia da transgressão e a incivilidade, como aponta Charlot (2002, p.437):

Tal distinção é particularmente útil, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende de conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quando à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo.

Contudo, Charlot (2002) considera que essa divisão, em razão da complexidade em que se encontra a violência atualmente, pode se apresentar como frágil e ultrapassada. Os comportamentos se misturam e incivildades se tornam agressões e suas vítimas se sentem atingidas e violentadas pelo desrespeito no qual são submetidas. Deve-se, ainda, considerar que a violência no espaço escolar deve ser entendida em sua complexidade, por tratar-se de implementação de políticas sociais e à importância que a escola e a educação representam em uma dada sociedade. Sendo assim, como Chrispino e Dusi (2008) salientam, as ações não podem ser atribuídas somente à esfera educacional, mas deve abranger uma rede de ações, incluindo outros setores: saúde, assistência social, segurança pública, judiciário, entre outros. Cada órgão ou setor deve ser conclamado a ocupar os espaços que lhe são próprios. Por outro lado, a escola costumeiramente passou a designar violência qualquer abalo ou perturbação, desde um palavrão que um aluno profere ao professor, até a presença de traficantes nos arredores da escola. Chrispino e Chrispino (2011) adverte que atos de indisciplina, rebeldia, protestos e incivildades acabam sendo colocados no mesmo rol de compreensão.

Essas argumentações nos levam para *fazerpensar* (ALVES, 2001) que, quando nos referimos à uma violência generalizada, corremos o risco de universalizar um discurso, sem uma necessária singularização ou complexificação dessas práticas e/ou processos vividos e sentidos na tecitura curricular. Morin (2013) nos ajuda nessa argumentação quando chama a atenção sobre os reducionismos que esses discursos *metanarrativos* sobre violência ou outros tantos temas produzem, à medida que cegam diante de outros possíveis, para compreender as multiplicidades de fios que tecem uma vida no contexto escolar.

Outro aspecto relevante sobre as ações que desencadeiam políticas sobre o enfrentamento da violência nas escolas, é a desmobilização da discussão em termos de políticas públicas e sociais necessárias às sociedades, em detrimento de uma discussão que convoca uma comoção social. Embora a discussão tenha ganhado espaços democráticos, muitas vezes são tomadas por emoções. Normalmente desencadeados por um acontecimento traumático, gerando um sentimento de medo e pânico. A comoção deve ser respeitada, uma vez que não se trata de banalizar a violência, mas a busca de soluções pode alinhar-se pelo fortalecimento de uma educação dialógica. Muller (1995, p. 9) nos alerta afirmando que “os meios de comunicação de massa não nos informam sobre as razões e riscos da violência, mas sobre a própria violência; não suscitam uma opinião pública, mas uma emoção pública”.

A complexidade que abrange a conceituação de violência permeia condições psicológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais. Atribuir uma única causa à violência, ao mencionar os acontecimentos nas escolas, é tratar algo complexo e dinâmico de forma simplista. Da mesma forma, ao atribuir a condição de violência no contexto escolar à pobreza, é deixar de problematizar todas as nuances de produção das desigualdades e exclusão em uma dada sociedade.

O entendimento sobre as violências também nos permite evitar a atribuição de uma autonomia indevida a esse contexto, como se a violência existisse por si mesma (MULLER, 1995). Arendt (1994, p.

58) aponta que “a violência não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública”. Nesse sentido, Guimarães (1996, p.343) conclui que:

Nada é mais perigoso do que querer interpretar fatos sociais em termos biológicos. Paz e violência não são fenômenos naturais ou manifestações do processo vital, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais, e como tais devem ser tratados. [...] A violência não é, como muitos gostam de qualificar um surto, uma onda, uma epidemia, um fenômeno ou uma crise, e, portanto, um acidente da civilização. Ela é um fato da civilização e como tal deve ser enfrentada.

Enfrentar os contextos de produção de violências na escola, pode passar pelo entendimento dos modos de produção dessas violências *à escola, da escola e na escola*. Nesse sentido, importante se coloca, compreender a tecitura curricular, a partir da massificação da educação, com a elevação do número de estudantes, as crises sociais, a desestruturação do sistema educacional, os baixos salários dos professores, o desemprego de pais e alunos e a ineficácia por parte do governo no controle da criminalidade. Segundo Chrispino e Chrispino (2011, p. 12), “esse conjunto de fatores endógenos e exógenos à escola cria um grande conflito institucional e um grave obstáculo aos que decidem sobre políticas educacionais”.

5 A CONVERSA PODE CONTINUAR...

Os enredamentos curriculares pelo compartilhamento de ações, ajudas mútuas, convivência, traz consigo a oportunidade de experimentar situações diferentes para debater os conflitos que perpassam não somente a escola, mas toda a sociedade, enquanto oportunidade de aprendizado. Assim, a aposta na conversa como força curricular na superação de conflitos nos cotidianos escolares, traz consigo as atitudes de busca por relações dialógicas entre educação básica, universidade, varas de infância e juventude, justiça e órgãos gestores da educação. A conversa, assim, pode e precisa continuar, não para supressão dos conflitos e das violências que, por vezes, perpassam o cotidiano escolar, mas para sua problematização e não negligência ou omissão.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efetivo provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar o inevitável dos acontecimentos para torna-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 50).

Pela conversa, seguimos no traçado que compreende as diversas manifestações e sentidos produzidos pelos praticantes da mediação escolar, como as falas, os gestos, os silêncios, os pedidos de desculpas, os choros, os convites à uma composição nos momentos de recreio, enquanto elementos que durante as mediações de conflitos, ajudaram a produzir outros modos de relação na escola, pela escuta sensível ao outro e entendimento das incompletudes mútuas.

O movimento de mediação dos conflitos tem oportunizado, assim, possibilidades de relações mais amorosas entre os praticantes que habitam a escola. Em muitas circunstâncias, o potencial expressivo da conversa, auxilia-nos na tarefa de compreender melhor a complexidade das tecituras curriculares e do cotidiano escolar, enquanto modo de organização das múltiplas redes de sentido na escola, pelas ações cotidianas dos seus sujeitos praticantes, como apontado por Alves e Garcia (2004, p.14), recolocando “[...] a discussão sobre a crise da escola na perspectiva de uma crise global ética, cultural, social, institucional, econômica e de paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo [...]”.

Seguimos, assim, pistas, a partir das conversas, sobre os possíveis avanços das *praticaspolíticas* de mediação escolar, considerando a complexidade dos cotidianos. “Estamos aqui considerando, portanto,

o cotidiano como realização do complexus, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2008, p. 170).

Ações pautadas na busca de comunicação, pela mediação escolar e tecitura de diferentes narrativas para resolução dos conflitos na produção dos currículos escolares, apresenta-se como possibilidade na medida em que há uma *transformação do conflito, quebrando o paradigma predominante existente, no qual vê o conflito, mas não o enxerga* (LEDERACH, 2012, p.27).

Figura 11: Complexo e invisível



Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Compreendendo a complexidade da discussão suscitada, por hora despedimo-nos, considerando os apontamentos levantados como breves elementos que ajudarão na tecitura de inúmeras outras conversas que nos ajudem na problematização dos conflitos nos cotidianos escolares, em que, não importa o sujeito em si, mas o que é dito, falado, produzido, ou seja, os usos (FERRAÇO, 2003). Tais usos, podem ser traduzidos como possibilidades de novas conversas e produção de currículos que apostem em *praticaspoliticas* cotidianas como multiplicidade e escuta sensível ao que se passa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. 2. ed. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALMEIDA, Tania. **Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos**. São Paulo: Dash, 2014.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbos de; ALVES, Nilda (Org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001. p. 13-37
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 4.ed. Rio de Janeiro: DPetAlli, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbos de; ALVES, Nilda (Org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001. p. 13-37.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BRIQUET, Enia Cecilia. **Manual de mediação: teoria e prática na formação do mediador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>> . Acesso em: 06 de Maio de 2018.
- CHRISPINO, Álvaro; HERRERA MASOTTI DUSI, Miriam Lucia. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 61, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3995/399537955007/>. Acesso em: 14 dez de 2017.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação de conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.
- COLASSANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Crônicas de 1937, jornal do Brasil, 1972. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/eu-sei-mas-nao-devia-marina-colasanti/>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- DEBARBIEUX, Éric. A violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catharine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. P.57-87. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Acesso em: 06 de Maio de 2018.
- ESTEBAN Maria Tereza; AFONSO Almerindo Janela. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C.E. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Editora CRV, 2020.
- FISHER, R; PATTON, B; URY, W. **Como chegar ao sim**: como negociar acordos sem fazer concessões. Rio de Janeiro: Solomon, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 17ª edição, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias: EDUCS, 2004.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **A dinâmica da violência escolar**: Conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.
- LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- MATURANA, Humberto; VARELA G., Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Values at school. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100006&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 14 dez de 2017.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência**: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 162-184, jan. 2008. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 17 maio 2018. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1050>.

PELBART, Peter Pál. **Vida nua, vida besta, uma vida**. In: HAMBURGER, Esther; LAGNADO, Lisette; LEITE NETO, Alcino (editores). Trópico: ideias de norte a sul, 2006.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Coleção: Ciência e pesquisa em questão. Rio de Janeiro, Ayvu, 2018

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola, uma questão social global. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**, p. 117 citation_lastpage= 133, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>. Acesso em: 05 de Maio de 2018.

VEJA. **Atiradores matam alunos e funcionários em escola de Suzano**. Brasil, 13 de março de 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-deixa-feridos-em-escola-estadual-de-suzano/>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

WAISELFSZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por arma de fogo no Brasil. Rio de Janeiro; Flascso, 2016. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 18 mai. 2018.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).