

CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: FRONTEIRAS RÍGIDAS ENTRE GRUPOS E SEUS IMPACTOS NA TRANSFORMAÇÃO CULTURAL¹

CULTURE OF PEACE AT SCHOOL: RIGID BOUNDARIES BETWEEN GROUPS AND THEIR IMPACTS ON CULTURAL TRANSFORMATION

CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA: FRONTERAS RÍGIDAS ENTRE GRUPOS Y SUS IMPACTOS EN LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Theresa Raquel Borges-de-Miranda², <https://orcid.org/0000-0002-5594-9008>

Angela Branco³, <https://orcid.org/0000-0002-6127-1707>

Resumo:

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa sobre a implementação de um projeto de Cultura de Paz em uma escola pública de Ensino Fundamental situada em região de baixa renda de Brasília, com foco no grupo “Mensageiros da Paz”. Fundamentada na Psicologia Cultural, a investigação adotou metodologia qualitativa de pesquisa-intervenção, com grupos focais e encontros semanais. Analisou-se como o enrijecimento das fronteiras entre grupos é obstáculo à transição da cultura da violência para a cultura de paz. Os resultados evidenciam a reprodução de práticas monológicas, hierarquias rígidas e naturalização da violência, bem como apontam a centralidade de práticas dialógicas e cooperativas na promoção de transformações culturais no contexto escolar.

Palavras-chave: cultura de paz; psicologia cultural; conflito; dialogismo; psicologia escolar.

Abstract:

This article presents selected findings from a study on the implementation of a Culture of Peace project in a public Elementary School located in a low-income area of Brasília, Brazil, focusing on the group “Messengers of Peace.” Grounded in Cultural Psychology, the study adopted a qualitative intervention-research methodology, using focus groups and weekly meetings. The analysis examined how the hardening of boundaries between groups becomes an obstacle to the transition from a culture of violence to a culture of peace. The findings reveal the reproduction of monological practices, rigid hierarchies, and the normalization of violence and point to the central role of dialogical and cooperative practices in promoting cultural transformations within the school context.

Keywords: culture of peace; cultural psychology; conflict; dialogism; school psychology.

Resumen:

Este artículo presenta un recorte de los resultados de una investigación sobre la implementación de un proyecto de Cultura de Paz en una escuela pública de Educación Primaria situada en una

¹ Este artigo decorre da tese de Doutorado da primeira autora, desenvolvida sob orientação da segunda autora e com apoio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Centro Universitário de Brasília (CEUB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; theresa.miranda@ceub.edu.br

³ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; branco.angela@gmail.com

zona de bajos ingresos de Brasília, Brasil, con foco en el grupo “Mensajeros de la Paz”. Fundamentada en la Psicología Cultural, la investigación adoptó una metodología cualitativa de investigación-intervención, con grupos focales y encuentros semanales. Se analizó cómo el endurecimiento de las fronteras entre grupos constituye un obstáculo para la transición de la cultura de la violencia hacia una cultura de paz. Los resultados evidencian la reproducción de prácticas monológicas, jerarquías rígidas y naturalización de la violencia, y señalan la centralidad de las prácticas dialógicas y cooperativas en la promoción de transformaciones culturales en el contexto escolar.

Palabras clave: cultura de paz; psicología cultural; conflicto; dialogismo; psicología escolar.

Introdução

Cultura de Paz e Cultura da Violência são termos empregados para descrever as maneiras de gerir conflitos dentro das práticas sociais e dos sistemas simbólicos característicos de determinado contexto sociocultural. A violência ou a paz são construídas por meio de práticas e valores disponíveis na cultura, internalizados pelos indivíduos e manifestados nas relações e interações sociais cotidianas. Por essa razão, os processos que desencadeiam a violência não podem ser compreendidos a partir de um evento isolado, sem considerar o conjunto de signos presentes na dinâmica constitutiva da cultura como um todo.

Sob a óptica da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012, 2014, 2021, 2024), a cultura é entendida como a produção afetivo-semiótica que organiza e atribui sentido à vida social e subjetiva dos seres humanos. Desse modo, são os significados e as ferramentas, as produções materiais e simbólicas que constroem e são construídos na relação entre o sistema sociocultural e os indivíduos que dele participam. Caracteriza-se, portanto, como um processo dinâmico – e não como uma entidade estática –, impulsionado por sincronias e diacronias que, além de direcionar e dar sentido às ações humanas, é também construído por meio da atividade dos sujeitos (Matusov *et al.*, 2007; Valsiner, 2012, 2014, 2021).

A violência, por sua vez, manifesta-se em contextos nos quais o outro não é considerado, sendo suprimido ou oprimido em relações permeadas pelo desejo de poder, controle e pelos processos sociais decorrentes. É um fenômeno complexo, cuja conceituação está atrelada aos contextos em que se insere, abrangendo estruturas simbólicas e ideológicas (Bourdieu, 2002; Foucault, 2009; Santos, 2009). Por integrarem os processos de construção social, as violências não ocorrem de forma isolada, pois fazem parte dos ciclos de reprodução (Bourdieu, 2002) que se manifestam em todos os níveis do sistema sociocultural: macro, meso e micro.

No nível macro, encontram-se as estruturas socioeconômicas e políticas do Estado, suas leis e seu funcionamento. No nível meso, existem as práticas, as normas e as relações institucionais. No nível micro, observam-se as relações interpessoais e as práticas socioculturais no aqui-e-agora, que ocorrem em contextos como família, escola, igreja, entre outros. As violências, portanto, têm origem em construções sociais, históricas e culturais, localizam-se nas diferentes dimensões das relações humanas – interpessoais, sociais, culturais – e estão relacionadas a diversos aspectos da vida social, como criminalidade, conflitos e regras morais.

Nesse sentido, edificar uma cultura de paz não significa apenas criar formas de prevenção à violência, mas promover novas construções culturais, alicerçadas em práticas e valores que se retroalimentam para possibilitar um contínuo processo de construção cultural voltado para a paz e a não violência. Sob essa perspectiva, a paz é concebida como um processo permanente de coconstrução de relações pacíficas e cooperativas (Galtung, 1969, 2006; Jares, 2007; Organização das Nações Unidas [ONU], 1999a, 1999b) entre os indivíduos que coexistem em sociedade.

Se os processos simbólicos que perpetuam a manutenção e a naturalização das violências não são analisados do nível macro ao nível micro, o fenômeno é simplificado pela mera consideração dos eventos em que elas acontecem. Nesse sentido, as análises das interações – relacionais, sociais, culturais e históricas – e, portanto, interdisciplinares, são fundamentais para a compreensão dos diversos tipos de violência. Isso possibilita a elaboração de metodologias que levem à sua prevenção e à promoção de mudanças culturais e estruturais no que se refere às relações interpessoais e intergrupais, ou seja, às relações humanas.

Ao analisar o período pós-moderno, Santos (2002) destaca a configuração difusa da violência, fundamentada na fragmentação social produzida pela massificação dos processos sociais e pela promoção do individualismo extremo. A dinâmica social passou a ser caracterizada por inseguranças e incertezas inseridas em uma época desencantada das utopias. Segundo o autor, são valores e formas de organização social que promovem a ruptura de laços e, conseqüentemente, a ruptura com a alteridade, com a dilaceração do vínculo entre o eu e o outro.

Santos (2002) estabelece uma relação entre o processo de globalização, que perpetua e massifica processos sociais, e as desigualdades de oportunidades de vida em termos de saúde, habitação, trabalho, educação, relações de sociabilidade, segurança, informação-conhecimento e participação política. Isso gera múltiplos processos de produção simbólica da violência como

forma de resolução de conflitos, que, então, é reproduzida globalmente, mas mantém as características da opressão entre grupos em nível micro.

Um exemplo dessa expansão são as colonizações que deram origem às colonialidades. Este último termo é utilizado para se referir a padrões de poder e dominação que persistem até hoje, mas que surgiram como resultado do colonialismo (Bhatia, 2018). São relações de poder que, muitas vezes, não estão explícitas e nomeadas formalmente, mas entranhadas na cultura, definindo as relações sociais, de trabalho, intersubjetivas e a produção de conhecimento, os ideais de vida e a competição pelo poder reproduzidos cotidianamente (Bhatia, 2018; Sennett, 2012).

Santos (2002) enfatiza a necessidade de compreender a microfísica da violência como um dispositivo relacional na contemporaneidade, à semelhança da microfísica do poder (Foucault, 2009). Assim sendo, para entender os processos sociais de construção e pulverização da violência que ocorrem nos níveis comunitários e institucionais, pode-se utilizar o conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault (2009), ou mesmo o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu, em 1989, compreendendo como a violência se perpetua na dinâmica cultural (Bourdieu, 2002).

Ao longo do processo histórico, as formas de organização social e econômica provocaram transformações nas relações entre os indivíduos. O processo de globalização é nitidamente marcado pelo individualismo e pelo sentimento constante de insegurança (Garland, 2008; Han, 2020; Lasch, 1987; Sennett, 2012; Wacquant, 2001; Young, 1999). Tais valores e sentimentos reverberam nos vínculos construídos socialmente e apontam para o rompimento da solidariedade, inclusive nos microssistemas sociais, acarretando consequências desastrosas e geradoras de violência no contexto da sociedade como um todo. Contudo, é fundamental ressaltar que isso não ocorre sem uma diferenciação dos lugares de poder socialmente ocupados.

Uma cultura que exalta a acumulação monetária como símbolo de sucesso e na qual há uma exclusão velada de alguns grupos por meio de violência simbólica marca a vida de grupos excluídos, como demonstram Wacquant (2001, 2022) e tantos outros autores. Além disso, embora o poder esteja relacionado a posições sociais e econômicas, ele se materializa na capacidade de definir a verdade (Sue, 2010). Tal afirmação elucida o lugar social relegado a esses grupos marginalizados que, embora sintam o preconceito, nem sempre recebem o devido crédito quando conseguem nomeá-lo.

A partir da análise do contexto macrosistêmico apresentado, é possível pensar as instituições educativas, considerando que as experiências nelas vivenciadas podem refletir as práticas e os valores opressores, preconceituosos, individualistas e competitivos da sociedade mais ampla, sem que haja uma problematização de suas práticas e reproduções (Borges-de-Miranda, 2017; Branco, 2024).

Sob a perspectiva dialógica da Psicologia Cultural Semiótica e do desenvolvimento das relações humanas, a escola é compreendida como um contexto sistemicamente inserido na cultura da sociedade. Ela carrega, portanto, as características institucionais das estruturas e das relações sociais desenvolvidas na esfera cultural mais ampla. Dessa maneira, as relações construídas em seu interior são permeadas por valores e crenças da sociedade e da comunidade – macrocultura – à qual a escola pertence, da história e da organização da própria instituição escolar – mesocultura – e das especificidades das pessoas que ali se relacionam no dia a dia – microcultura. A violência se constitui, assim, nos modos cotidianos de relação entre as pessoas, fazendo parte da própria constituição das formas de ser e existir dos sujeitos que ali vivem (Borges-de-Miranda, 2017).

No contexto das escolas públicas, por exemplo, pode haver a desvalorização da estrutura do espaço escolar, do trabalho dos educadores, da própria comunidade na qual se insere e da capacidade dos estudantes, como formas de reprodução do próprio lugar social ocupado. Tudo isso tende a gerar a sensação de insucesso e a fomentar as relações difíceis encontradas nas salas de aula entre estudantes e entre estes e seus professores (Borges-de-Miranda, 2017; Borges-de-Miranda; Branco, 2022). Os significados produzidos culminam na restrição das expectativas dos alunos em relação ao próprio futuro e em sua baixa motivação com relação à escolaridade (Branco; Borges-de-Miranda, 2018).

São, portanto, os valores e as práticas predominantes na cultura na qual a escola se insere que, com frequência, organizam as relações de dominação e subjugação do outro como forma de disputar lugares de poder. Isso ocorre não apenas entre os alunos, mas também quando os professores revelam uma postura autoritária, ríspida e não dialógica.

Diante da complexidade do fenômeno da violência, sua multicausalidade sistêmica e seu enraizamento nos processos sociais – o que configura a cultura da violência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2000) –, é simplista considerar ser possível erradicá-la por meio da repressão ou da punição, práticas que ainda se encontram,

frequentemente, nos métodos disciplinares das escolas e que se tornaram mecanismos de reprodução da própria violência (Santos, 2002).

Apesar de reproduzirem violências culturais, as escolas também se constituem como importantes espaços de socialização de crianças e adolescentes, nos quais estes vivenciam a aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente. Nos contextos escolares, os estudantes convivem com as diferenças e têm a oportunidade de ampliar suas relações e conhecimentos comunitários. Dentro desse espaço compartilhado, é natural o surgimento de conflitos, mas estes não implicam, necessariamente, violência. Afinal, divergências e conflitos podem possibilitar o desenvolvimento de novas ideias e posicionamentos, processos de negociação, emergência de novidades construtivas e processos de desenvolvimento (Valsiner; Cabell, 2012). Entretanto, a depender de como o conflito mobiliza as pessoas e das formas de resolução utilizadas, podem ocorrer violências, gerando problemas ou prejuízos para uma das partes envolvidas – ou para todas elas (Rengifo Herrera, 2014).

Nesse sentido, a análise dos processos de canalização cultural do contexto escolar pode possibilitar a construção de caminhos para uma mudança cultural que não se limite ao sistema socioeconômico em que as violências são produzidas, mas que valorize a capacidade humana de desenvolver relações mais harmônicas, respeitadas e empáticas a partir do reconhecimento do outro como parte de si mesmo. Assim, ao vislumbrar caminhos para a mudança, é possível coconstruir, pela prática de relações cooperativas e colaborativas, maneiras de resistir às canalizações culturais da sociedade atual, que produzem tanto a quebra das relações de solidariedade e cooperação quanto a utilização das violências como forma de mediar cotidianamente as relações entre pessoas.

Considerando que mudanças culturais podem ocorrer em diferentes níveis de intervenção – por meio de políticas sociais do Estado, projetos institucionais ou, mesmo, nas relações entre pares – e que a escola funciona como um espaço de construção social de aprendizagem, este artigo reproduz parte dos resultados encontrados a partir da pesquisa sobre o processo de construção de práticas culturais por meio de processos intersubjetivos e sociais em uma comunidade escolar disposta a implementar uma cultura de paz.

O foco desta pesquisa, decorrente da tese de Doutorado intitulada *Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança* (Borges-de-Miranda, 2022), recaiu sobre a participação e o desenvolvimento de um

grupo de estudantes denominado, pelo projeto, “Mensageiros da Paz”, buscando identificar como eles compreendem os espaços culturais que vivenciam e como se configuram as relações que estabelecem na instituição no processo de construção da cultura de paz. Este artigo objetiva analisar, por conseguinte, os desafios encontrados durante o trabalho efetivado com os Mensageiros da Paz, dando enfoque aos processos relacionais que impediam a aproximação e o reconhecimento das necessidades do outro, considerando possíveis caminhos de enfrentamento.

Metodologia

Nesta pesquisa, foi adotada uma metodologia qualitativa, caracterizada por sua flexibilidade e pela profundidade na obtenção de informações para a construção dos dados (Valsiner, 2017). Tendo em vista a relação de coconstrução estabelecida entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa – estudantes – e, ainda, os movimentos de reorganização do processo de pesquisa a partir da interação com o campo, o método de pesquisa empregado foi qualificado como pesquisa-intervenção (Pereira; Sawaia, 2020).

A importância de destacar a palavra “intervenção”, em vez de “ação”, reside não no foco do pesquisador como interventor, mas no objetivo do método de provocar mudança no âmbito sociopolítico (Rocha; Aguiar, 2003).

O processo de construção da pesquisa: caminhos percorridos

A pesquisa teve início com a aproximação da pesquisadora ao Projeto Vozes da Paz, idealizado e conduzido pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) no âmbito do Programa Justiça Comunitária. Esse programa visa democratizar o acesso à justiça por meio de práticas mediadoras que promovam a resolução pacífica de conflitos e a coesão social, conforme o *Guia de formação em Mediação Comunitária* (TJDFT, 2017).

O Projeto Vozes da Paz tem como meta construir uma cultura de paz por meio da democratização do espaço escolar, da integração escola-comunidade e da utilização de práticas de mediação na resolução dos conflitos. Ele busca, em parceria com as escolas, promover boas

práticas no sentido de transformar o conflito destrutivo – de caráter negativo – em conflitos construtivos – de caráter positivo – por meio de práticas mediadoras.

À época da pesquisa, cada escola participante tinha previsão de três anos de acompanhamento do projeto, divididos em: 1) Aproximações entre Projeto Vozes da Paz e escolas, com capacitação dos participantes; 2) Efetivação das ações de boas práticas; 3) Efetivação do projeto na escola.

O Projeto Vozes da Paz sugeria metodologias de mediação de conflitos – os Círculos Escolares, que são basicamente assembleias escolares em sala de aula –, a construção de grupos para melhorar a comunicação e a constituição de grupos que facilitassem a representatividade e a participação escolar: o Círculo da Paz – composto por representantes de alunos, professores, pais e equipe administrativa e de limpeza – e o grupo Mensageiros da Paz – composto por alunos que deliberariam sobre problemas enfrentados em sala de aula e no ambiente escolar. Contudo, não havia um processo instituído ou outorgado pela equipe de referência do TJDF, pois a responsabilidade por estruturar o formato e os processos era da própria escola, com o apoio da equipe do Tribunal.

Entretanto, em grande parte das visitas da pesquisadora, juntamente com a equipe do TJDF, às escolas já envolvidas, os professores pontuaram que os projetos desenvolvidos na instituição acabavam se tornando responsabilidade de apenas um ou outro professor, o que aconteceu, também, no caso da escola que aceitou e autorizou a pesquisa. Isso culminou na dificuldade de construção do Círculo da Paz e da continuidade das atividades do Círculo Escolar.

Diante da dificuldade da escola em se organizar e constituir tanto os círculos escolares quanto o espaço de trabalho da pesquisadora, decidiu-se, então, centralizar a pesquisa em um trabalho – intervenção – coordenado pela pesquisadora com o grupo de Mensageiros da Paz, que foi o único grupo de fato formado ainda no primeiro ano de pesquisa pela equipe do TJDF.

A pesquisa dividiu-se, então, em três momentos. No primeiro, ocorreu a aproximação com o projeto, permitindo a compreensão dos planejamentos e da estrutura do projeto, além da escolha da escola a ser estudada. Em um segundo momento, foram realizados seis grupos focais (Kamberelis; Dimitriadis, 2005) com os Mensageiros da Paz para mapeamento das violências existentes na escola e das formas existentes de resolução de conflitos, conforme o planejamento sugerido pelo Projeto Vozes da Paz. A organização dos grupos focais, com os temas desenvolvidos, as datas de realização e os participantes envolvidos, é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Grupos focais: mapeando as relações

Tema desenvolvido	Data	Participantes
1º e 2º grupos focais – Conversa sobre violência e paz na comunidade em que se situa a escola, dentro das escolas e nas relações interpessoais.	1/10/2018	1º grupo: dez participantes do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental.
		2º grupo: três participantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental.
3º e 4º grupos focais – Aprofundamento do tema mediante estímulos como imagens e textos, diante da dificuldade de os alunos elaborarem práticas dialógicas.	9/11/2018	1º grupo: sete participantes do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental.
		2º grupo: dois participantes do 7º ano do Ensino Fundamental.
5º grupo focal – Tentativa de elaboração de práticas dialógicas.	23/11/2018	Quatro participantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental.
6º grupo focal – Apresentação da síntese da avaliação realizada pelos alunos e sugestões de atividades desenvolvidas em outras escolas.	6/12/2018	Oito participantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: As autoras.

O terceiro momento foi a construção e a efetivação de ações a serem desenvolvidas na escola. Problemas de comunicação entre o grupo, a professora, a pesquisadora e a escola fizeram com que as ações desenvolvidas, em vez de serem contínuas, baseadas em um modelo específico que trabalhasse diferentes temas, como um jornal mural, por exemplo, passassem a ser pontuais, seguindo o planejamento e a sugestão da professora, principal representante do projeto na escola.

Desse modo, o terceiro momento da pesquisa concentrou-se na realização de reuniões semanais de construção cooperativa de atividades pontuais com os Mensageiros da Paz, que trabalhavam temas sugeridos pelos alunos e relacionados a possíveis mudanças culturais. Eram ações que seriam realizadas mensalmente para abordar temas importantes levantados pelos próprios estudantes.

Inicialmente, foram dez encontros e apenas duas temáticas trabalhadas. As temáticas não progrediram porque o grupo de mensageiros trazia consigo muitas relações conflituosas, o que gerava dificuldades no processo de instituir o diálogo e a participação autônoma. Por fim, três encontros foram realizados com o objetivo de criar um espaço para trabalhar as relações de cooperação entre estudantes e problematizar a participação deles em sala de aula.

Participaram dos encontros 12 alunos, mas a frequência variou em razão do choque com atividades de contraturno escolar ou da dificuldade com transporte para retornar à escola após o período de almoço. Os encontros foram gravados em áudio, já que a utilização de vídeo, na

primeira etapa, pareceu inibir a participação dos estudantes que, com frequência, buscavam se esquivar da câmera. As reuniões semanais eram realizadas na escola e articuladas por meio de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. Em cada reunião, eram decididas as atividades que seriam desenvolvidas em sequência, sendo listadas as tarefas necessárias à construção dessas novas atividades.

Resultados e discussão

Os resultados foram elaborados e organizados com o objetivo de elucidar as construções simbólicas presentes nas narrativas e ações dos estudantes, caracterizando o contexto afetivo-semiótico que organizava as relações escolares. A construção de mudanças não é linear e faz emergir as tensões e contradições envolvidas no contexto cultural estudado. Por isso, traz à tona as dificuldades instituídas na construção das subjetividades e das relações estabelecidas que precisam ser transformadas ao longo da busca pela mudança cultural.

Os resultados demonstram a dinâmica cultural do espaço escolar estudado que, fortemente marcada por expectativas de controle e punição, canalizava esses valores na construção rígida da diferenciação entre Eu, Nós e Outros, demonstrada nas relações que os sujeitos estabeleciam no ambiente escolar, na intersecção com a família e a comunidade. Dois eixos de análise foram, então, definidos para a presente discussão: 1) O Eu construído em relação: a cultura da violência e os processos de desenvolvimento humano; e 2) A relação entre o Eu, o Nós e os Outros: o enrijecimento das fronteiras entre grupos como obstáculo à mudança cultural.

O Eu construído em relação: a cultura da violência nos processos de desenvolvimento humano

Como apresentado na fundamentação teórica, os processos de compreensão de si mesmo, de construção de uma individualidade, ocorrem nas relações intersubjetivas mediadas por processos afetivo-semióticos (Oliveira; Nascimento, 2023). Portanto, por meio das relações sociais e afetivas e do contexto material e simbólico do qual as pessoas fazem parte, vão se constituindo as noções de “eu” e “outro”. Esse processo é complexo e contínuo, ocorrendo ao longo da vida dos sujeitos e tendo, em si, diversas contradições. Os próprios elementos afetivo-

semióticos que dão sentido às ações individuais e coletivas caracterizam-se pela ambiguidade própria à construção dos significados, já que estes podem ter sentidos diferentes para as pessoas em diálogo (Pinheiro; Batista, 2021; Valsiner, 2012, 2014).

Em um espaço social marcado por pobreza e vulnerabilidade, em que se vivenciam diversas violências cotidianamente – sejam elas simbólicas ou materializadas em agressões explícitas –, as fronteiras entre violência e não violência parecem ser ainda mais difusas e permeáveis. Isso cria maior tolerância em razão das representações sociais (Marková, 2003; Moscovici, 2003) construídas sobre esse espaço e internalizadas pelas pessoas que o compõem.

Sendo valores fortalecidos no universo cultural e afetivo desses estudantes que vivenciam cotidianamente violências, a transposição da barreira entre a não violência e a violência termina por ser mais fluida, já que se constitui como um instrumento naturalizado de ação e, por vezes, de reconhecimento social. É o que ocorre na interpretação dos alunos sobre a questão da violência. Suas vivências cotidianas de insegurança e, ao mesmo tempo, de aproximação afetiva e simbólica a grupos que praticam a violência são parte do processo de desenvolvimento. Em outros espaços, não nomeados como violentos, talvez a construção do signo tenha fronteiras mais claras e definidas por seus habitantes, que não vivenciam tão fortemente a ambivalência de posicionamentos afetivos relacionada ao que, socialmente, se nomeia como violência.

Assim sendo, pertencer a uma comunidade frequentemente associada à violência pode tornar mais difusa a fronteira que define a violência, já que, por vezes, o que é nomeado violento pode ser percebido, naquele espaço, como proteção (Borges-de-Miranda, 2017). Assim, há a ambivalência do signo, que também se reflete no próprio processo de construção do “eu”, afinal, sua comunidade é, ao mesmo tempo, lugar de identificação e lugar de violência, como no exemplo a seguir:

Grupo Focal 2

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

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

22. Denise: “Foi ontem”.

23. Pesquisadora: “E como é que vocês souberam que era tiro?”.

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

[...]

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

39. Carolina: “Pra mim é normal”.

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

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

Em razão da existência das tensões presentes na ambivalência dos signos e na ambiguidade da constituição do eu – *self* – (Hermans, 2001; Valsiner, 2012), é possível a coexistência de posicionamentos culturalmente opostos que permitem a identificação com diferentes grupos, com diferentes valores incorporados. Dessa forma, ainda que se reconheça a comunidade como violenta e que exista medo e angústia frente a esse espaço, ainda assim é possível se reconhecer como parte dele.

Considerar, portanto, o espaço social, afetivo-semiótico e cultural que permeia a construção da adolescência é de fundamental importância para a compreensão das subjetividades, da dinâmica das relações e dos valores estabelecidos entre eles. Posicionamentos dicotômicos, que classificam posicionamentos como bons ou maus, não fazem sentido por não levarem em conta os diversos fatores que fazem parte da complexidade do contexto de desenvolvimento dos estudantes.

Dentro do contexto pesquisado, as relações entre estudantes eram sempre tensionadas e, em muitos momentos, violentas, mas eram percebidas como naturais, comuns às interações do dia a dia e ao próprio contexto vivencial. As tentativas de justificar essas relações eram atreladas às características individuais, tanto por profissionais quanto por estudantes, sugerindo que o problema seria falta de interesse ou de respeito com o próximo. Contudo, a violência se apresentava como signo forte, relacionado à manutenção de posições de poder e capaz de regular as relações sociais no ambiente escolar, configurando o que pode ser denominado “cultura da violência”.

Além da relação entre estudantes, de acordo com as narrativas dos Mensageiros da Paz, o que fundamentava as atitudes de estudantes e professores era o controle sobre o outro. Os adultos, por exemplo, eram solicitados a controlar e punir como forma de estabelecer o silêncio e a paz no ambiente escolar, e os estudantes reproduziam essas ações. Assim, tanto nas respostas escolares aos conflitos quanto na relação entre pares, era possível perceber que o diálogo com e entre os estudantes raramente era estabelecido. Apesar de existirem alguns profissionais com posicionamentos mais dialógicos, a relação da escola com os alunos, em geral,

era uma relação monológica, de imposição de regras e correção punitiva de comportamentos, sem levar em conta as falas, as necessidades e os posicionamentos dos estudantes. E isso era reproduzido por eles em larga escala, em um contínuo jogo de poder.

Grupo Focal 4

24. Maria: “Ela não tem firmeza na sala...”.

25. Pesquisadora: “E o que é ter firmeza na sala? É ficar que nem a Elizabeth (Faz referência à professora da história lida) tirando ponto, brigar?”.

26. Maria: “Tipo isso, ela não tira ponto, não briga”.

Grupo Focal 2

683. Carlos: “Tem. O professor, do tipo, ele não é chato, mas ele é obrigado a ser chato pros alunos prestar atenção na aula”.

684. Pesquisadora: “Ahãh”.

685. Carolina: “Depende da ocasião, né? Assim, o professor não é chato, porque ele precisa brigar, né? Ele não vai deixar a gente fazer o que a gente quiser na sala, sendo que ele tem que passar o que ele... Tem que fazer o trabalho dele. Aí acaba tendo que ser chato um pouco. Mas nem todos são assim”.

As práticas escolares relatadas pelos estudantes e verificadas durante o processo de pesquisa baseiam-se em ações monológicas que não consideram a diversidade dos membros da comunidade escolar, marcando a permanente oposição entre professores – saber – e estudantes – ignorância – (Matusov, 2009). Assim, ao compreenderem o lugar totalmente subordinado que ocupam no ambiente escolar – de simples recepção e incorporação de conteúdos –, os estudantes não se responsabilizam pela organização e pela efetivação dos objetivos escolares, constantemente burlam as regras e contestam os posicionamentos dos professores. Tudo isso se reflete no processo de constituição subjetiva desses estudantes e, dessa maneira, eles internalizam essas vivências e passam a se perceber como sujeitos incapazes de decisão e argumentação, desprovidos de saber. Assim, agem de maneira apenas reativa ao controle dos adultos.

Tentativas de estabelecer outras formas de relação encontraram resistências, perpetradas pela reprodução internalizada dessas práticas culturais, que podem ser compreendidas como parte da cultura da violência, como no exemplo que segue:

Grupo Focal 4

332. Pesquisadora: “E os professores, vocês acham que eles se sentem como?”.

333. Carlos: “Cansados, cansados de todo dia ficar fazendo a mesma coisa, todo dia ficar brigando por causa da mesma coisa...”.

334. Maria: “Tem uns que falta por causa disso...”.

335. Pesquisadora: “A turma consegue pensar de outra forma? Se a gente falasse com a turma sobre como o professor se sente, mudaria isso?”.

336. Carlos: “Acho que não, porque ia ficar zoando a pessoa que tá falando, ficar enchendo o saco da pessoa que tá falando... Ia ficar falando que a pessoa se acha a certinha...”.

O contexto simbólico e cultural de vivência desses estudantes é, portanto, subjetivado na tensão entre hostilidade e pertencimento, entre invisibilidade e reconhecimento, o que orienta como eles compreendem a si mesmos, a seus pares e as demais pessoas dentro da instituição escolar. Assim, as relações, tanto com colegas quanto com adultos, tendem a não ser de acolhimento e respeito, mas de constante apontamento de falhas, erros, competição por posições de poder e expectativa de controle, ainda que haja um desejo ontológico por pertencimento e reconhecimento. Em contextos marcados por tal atmosfera relacional – ou Atmosfera Afetivo-Semiótica (Paula, 2024) –, a disposição e a organização de novas formas de conduta e interação voltadas à paz e à resolução pacífica de conflitos tornam-se significativamente difíceis.

A relação entre o Eu, o Nós e os Outros: o enrijecimento da fronteira entre grupos como obstáculo à mudança cultural

A superação da hierarquia rígida entre os grupos da comunidade escolar, fundamentada em uma nova compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as relações estabelecidas entre estudantes e professores (Lima, 2018; Oliveira; Vasques-Menezes, 2018; Seffner; Moura, 2019), é parte do processo histórico de instauração da democracia como um ideal. Como apontado anteriormente, o espaço social e cultural da escola tradicional é constituído principalmente por competição e individualismo (Barrios González, 2013; Borges-de-Miranda, 2017; Branco, 2018), além de resultar de um conservadorismo marcado pelo autoritarismo como forma de controle. Nesse último formato, a divisão entre estudantes e professores cria grupos apartados, que compreendem o processo educacional e o contexto escolar de maneiras muito diferentes, como se pertencessem a campos opostos, cujos objetivos colidem entre si.

Na interação entre esses grupos, as relações estão sempre tensionadas, como se o objetivo principal dos professores fosse, basicamente, controlar os alunos e o dos alunos, resistir a esse controle. Contudo, quando há algum aspecto que permite a aproximação entre esses grupos – a jovialidade do professor, a inserção de brincadeiras durante as aulas ou a abertura

afetiva ao diálogo –, quer dizer, quando há identificação entre pessoas dos diferentes grupos, a fronteira rígida existente pode se tornar mais permeável e passa a ser possível, de fato, uma troca dialógica entre eles (Abbey, 2007; Paula, 2024).

Entretanto, tensões excessivas tendem a afastar os sujeitos e a orientá-los no sentido de oposição, gerando pouco espaço para negociações construtivas entre as partes (McDermott, 1977), como uma fronteira rígida que separa os grupos e não permite a identificação. O estabelecimento do vínculo entre professores e alunos, que pode ser balizado pela identificação dos alunos com seus professores, restaura a conexão eu-outro e permite aos alunos ocuparem um lugar não mais de oposição ou subjugação, mas de coconstrução nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, aos poucos, e sentindo-se responsáveis pela organização dos momentos e espaços educativos, os estudantes poderão compreender os motivos pelos quais os momentos de silêncio e atenção são importantes para o sucesso de sua aprendizagem.

Os confrontos, porém, estavam presentes não só nas relações entre alunos e professores, mas também entre outros grupos em oposição. Por exemplo, embates e enfrentamentos eram frequentes nas relações entre meninos e meninas, na depreciação de características pessoais homoafetivas e na disputa conflitiva de reconhecimento entre *nerds* e bagunceiros, gerando inúmeros conflitos e violências. A desqualificação da feminilidade e daqueles que não se identificavam com a categorização binária de gênero e sexualidade demonstrou o enraizamento de preconceitos que atuam na manutenção da separação rígida entre esses grupos e na subjugação de uma das partes (Madureira *et al.*, 2021).

Como já ressaltado, a ausência de discussão no contexto escolar sobre diversidade de gênero e sexualidade, apesar de a realidade cotidiana trazer à tona tais questões, dificultava o estabelecimento de relações respeitadas entre os estudantes. Afinal, um espaço de efetiva construção de cultura de paz e democracia necessita levar em conta a diversidade humana e a vida em sociedade (Branco; Oliveira, 2012; García-González, 2023). Assim sendo, a mediação pontual de conflitos, palestras esporádicas ou cobranças diversas não levam ao estabelecimento de relações igualitárias de poder, empáticas ou de legitimidade, porque a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento ético-moral dos seres humanos exigem um longo processo de convivência mais cooperativa, discussão dialógica e acesso a conhecimentos específicos que promovam o reconhecimento do outro de forma empática e respeitosa (Manzini; Branco, 2017; Paula; Branco, 2023).

Assim, práticas mediadoras pontuais, apesar de seu potencial de mudança cultural, não são suficientes se não forem planejadas e articuladas ao desenvolvimento de atividades específicas, já que existem conceitos e valores culturais preconcebidos que estruturam e reforçam relações desiguais e diferenciação rígida entre o “Eu” e o “Outro”, o “Nós” e o “Eles” (Góes, 2000; Pino, 2005). O diálogo, no entanto, somente é possível quando existe flexibilidade e permeabilidade nessas fronteiras, permitindo o reconhecimento do outro como igual, parceiro legítimo e merecedor de respeito.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que o respeito entre pares de estudantes e a tentativa de estabelecer diálogo não ocorriam senão pela presença de alguém com poder coercitivo ou quando uma das partes representava essa figura de poder, como no exemplo a seguir:

Grupo Focal 6

56. Pesquisadora: “Um conflito... Você brigou com alguém... Pôs o pé pra alguém cair...”.

57. Maria: “Tipo briga...” Pedro Paulo: “Aí, meu filho... É com o professor vendo?”.

58. Pesquisadora: “É diferente quando o professor vê e quando não vê?”.

59. Pedro Paulo: “É que, quando o professor vê, eu vou pra Direção. Quando não vê, eu fico de boa”.

Essa manifestação do estudante sugere que não há a compreensão da legitimidade e do respeito ao outro como base para o relacionamento, a não ser quando esse outro está investido de uma posição de poder, em geral, baseada na opressão. A intervenção feita pela pesquisadora ao longo das 13 reuniões com os Mensageiros da Paz teve por objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de se manifestarem livremente em um contexto tipicamente dialógico, no qual suas falas foram acolhidas e suas ideias e sugestões solicitadas e levadas a sério.

Aos poucos, foi possível perceber que os alunos se tornaram mais participativos e interessados na temática do projeto em questão, sobre a construção da paz. Dessa maneira, quando se abrem espaços dialógicos, os estudantes tendem a se expressar e a se motivar em torno de objetivos estabelecidos com sua participação, ao verem seus interesses e seus posicionamentos serem devidamente valorizados. Promover práticas cooperativas e dialógicas, portanto, consiste em caminho promissor para gerar processos reflexivos e a participação autônoma dos diferentes atores escolares.

Conclusão

Pesquisas idiográficas (Salvatore; Valsiner, 2023) visam à generalização dos processos psicológicos identificados e analisados em certo contexto que têm potencial de participar de casos similares. Ainda que tenha sido realizada em uma escola, a presente pesquisa pode auxiliar na compreensão e na intervenção em outros espaços sociais que partilhem práticas, crenças e valores semelhantes àqueles identificados na escola pesquisada.

Em vez de focalizar os resultados específicos de um projeto pela paz e trazer apontamentos que indiquem caminhos predefinidos para a paz, esta pesquisa teve como objetivo apontar para a importância de se analisarem os processos intersubjetivos que tendem a criar sérios obstáculos à implementação de mudanças culturais essenciais na direção da paz, os quais levam à contínua reprodução da violência. Identificar os fatores que contribuem para essa reprodução e buscar caminhos e ações concretas para a construção da paz mediante a promoção de novas práticas e o cultivo de novos valores torna-se, portanto, algo de inestimável valor.

A oposição verificada entre grupos como adultos e estudantes, meninos e meninas, alunos que se impõem pela violência e alunos vulneráveis, por exemplo, cria uma fronteira rígida que impede a aproximação e o diálogo entre eles, o que representa um ponto de partida para o sucesso de um projeto que objetive estimular uma cultura de paz. O diálogo e a cooperação entre os grupos e entre os atores individuais do espaço escolar são aspectos fundamentais para o reconhecimento do eu no outro e, com isso, para o incentivo à empatia e à solidariedade, o que não acontece quando predominam fronteiras rígidas entre grupos e pessoas. Sem essa cooperação entre os grupos, a própria motivação fundamental para mobilizar todos para um engajamento que resulte em mudança cultural na direção da paz tende a se desvanecer e não alimentar a disposição coletiva nesse sentido.

O papel da gestão no apoio e no direcionamento pedagógico deve ser, por conseguinte, o de propiciar esses espaços de troca, diálogo e busca por conhecimentos e metodologias que incrementem os fazeres educativos, especialmente convidando, estimulando e oportunizando espaços para o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia e participação. Assim, o encontro entre diferenças, os conflitos e as tensões deles decorrentes passarão a servir não como motivação para a violência, mas como fomentadores da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Práticas de mediação, como o círculo escolar, por exemplo, podem se constituir em um instrumento de construção de um ethos democrático (Castoriadis, 1997), fazendo emergir, no dia a dia da escola, a legitimação do outro, da alteridade e do diálogo. Isso significaria o enraizamento de novos valores, como cooperação e solidariedade, que reconectam os sujeitos e as relações comunitárias.

Em conclusão, a orientação dialógica nas práticas escolares é de fundamental importância para a construção de uma cultura de paz. Para isso, o Eu e o Outro, em sua diferença, precisam ser considerados parceiros legítimos de uma relação intersubjetiva que viabilize a colaboração entre todos no esforço contínuo e coletivo no sentido da paz, tornando possível, de fato, incorporar nas práticas cotidianas a inclusão da diversidade, a cooperação, a coconstrução permanente da democracia e o estímulo ao pleno desenvolvimento de todos os atores do contexto escolar.

Referências

- ABBEY, Emily. At the boundary of me and you. In: SIMÃO, Livia Mathias; VALSINER, Jaan (org.). *Otherness in question: labyrinths of the self*. Charlotte: Information Age Publishing, 2007. p. 73-92.
- BARRIOS GONZÁLEZ, Alia Maria. *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?: desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas*. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BHATIA, Sunil. *Decolonizing psychology: Globalization, social justice, and Indian youth identities*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel. *Cultura, violência e dinâmica relacional: um estudo com alunos e professores de escola pública em contexto de baixa renda*. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel. *Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança*. 2022. 233 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Práticas pedagógicas, processos de comunicação e violência na escola: problemas e contradições. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 10, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.13842>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/13842>. Acesso em: 6 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Values, education and human development: The major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. *In*: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (org.). *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts*. Dordrecht: Springer, 2018. p. 31-50.

BRANCO, Angela Uchoa. The centrality of the Other: Self-development, values, and democracy. *Possibility Studies & Society*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 227-233, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/27538699241229113>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/27538699241229113>. Acesso em: 6 maio 2025.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel. Social dynamics and students' developmental perspectives within a school located in a poor urban community in Brasilia. *In*: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (org.). *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts*. Dordrecht: Springer, 2018. p. 131-148.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. *The imaginary institution of society*. Cambridge: MIT Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal, 2009.

GALTUNG, Johan. *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. Tradução: Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Editora Palas Athena, 2006.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969. Disponível em: https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

GARCÍA-GONZÁLEZ, Dora Elvira. La paz como valor de la democracia. Reflexiones desde sociedades violentadas. *Revista de Cultura de Paz*, [s. l.], v. 7, p. 298-316, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.204>. Disponível em: <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/204>. Acesso em: 20 maio 2025.

GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Tradução: André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2025.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. São Paulo: Âyiné, 2020.

HERMANS, Hubert J. M. The Dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, c v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X0173001>. Acesso em: 20 maio 2025.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. Tradução: Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KAMBERELIS, George; DIMITRIADIS, Greg. Focus Groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). *The Sage Handbook of Qualitative Research III*. 3. ed. California: Sage, 2005. p. 887-907.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: a sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; HOLANDA, João Mendes Gomes Brasil de; PAULA, Luciana Dantas de; FONSECA Jordana Viana Carvalho. Gênero e sexualidade na escola: processos identitários, diversidade e preconceito na perspectiva da psicologia cultural. In: MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BIZERRIL, José (org.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 202-237.

MANZINI, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture and Psychology*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 249-259, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X030093006>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X030093006>. Acesso em: 2 maio 2025.

MATUSOV, Eugene. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.

MATUSOV, Eugene; SMITH, Mark; CANDELA, Maria Alburquerque; LILU, Keren. Culture has no internal territory. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (org.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 460-483.

MCDERMOTT, Ray. Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 198-213, 1977. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.47.2.c9umx75267433434>. Disponível em: <https://www.harvardeducationalreview.org/content/47/2/198>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145341>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>. Acesso em: 3 maio 2025.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; NASCIMENTO, Priscila Pereira Mendes. Análise de trajetórias e o estudo do desenvolvimento psicológico adulto?. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, p. 225-244, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2022v28p225-244>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/28885>. Acesso em: 3 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. *Nações Unidas*, 6 out. 1999a. Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Manifesto 2000 for a culture of peace and non-violence*. Paris: ONU, 1999b. Disponível em: <https://www.culture-of-peace.info/history/Manifesto-launch.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência*. São Paulo: UNESCO, Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz e Não Violência, 2000. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

PAULA, Luciana Dantas de. *Promovendo o desenvolvimento dialógico de professores para lidar com preconceitos e incertezas*. 2024. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PAULA, Luciana Dantas de; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 39, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202039e200216>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4zytCzsLDNK7cwZwkTmfbLR/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PINHEIRO, Marina Assis; BATISTA, Gessivânia de Moura. Ambiguity and ambivalence: an issue for the subjective dynamics in the relation between language and affection. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 470-485, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09593-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09593-6>. Acesso em: 20 maio 2025.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RENGIFO HERRERA, Francisco José. *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932003000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

SALVATORE, Sergio; VALSINER, Jaan. *Ten years of idiographic science*. Charlotte: Information Age Publishing, 2023.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 22-24, 2002.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. *Violências e conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, n. 41, p. 191-219, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.8747>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8747>. Acesso em: 20 maio 2026.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SUE, Derald Wing. Microaggressions, marginality, and oppression: an introduction. In: SUE, Derald Wing (org.). *Microaggressions and marginality: manifestation, dynamics, and impact*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2010. p. 3-22.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Guia de formação em mediação comunitária. Brasília: TJDF, Justiça Comunitária, 2017. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/justica-comunitaria/publicacoes/copy4_of_2017JCOMUNITARIAGuiaMediacaoComunitariaWEB2expendientefolhaa.pdf. Acesso em: 6 maio 2026.

VALSINER, Jaan. *Fundamentos da psicologia cultural*: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, Jaan. *An invitation to cultural psychology*. London: SAGE Publications Ltd, 2014.

VALSINER, Jaan. *From methodology to methods in human psychology*. [S. l.]: Springer, 2017.

VALSINER, Jaan. *General human psychology*. New York: Springer Publishing, 2021.

VALSINER, Jaan. Towards new horizons: welcome to the future. *Culture & Psychology*, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 809-812, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X241291309>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1354067X241291309>. Acesso em: 3 ago. 2024.

VALSINER, Jaan; CABELL, Kenneth R. Self-making through synthesis: extending dialogical self theory. In: HERMANS, Hubert J. M.; GIESER, Thorsten (org.). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 82-97.

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade*: estudo sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

WACQUANT, Loïc. *The invention of the “underclass”*: a study in the politics of knowledge. Cambridge, Medford: Polity Press, 2022.

YOUNG, Jock. *The exclusive society*: social exclusion, crime and difference in late modernity. Londres: Sage, 1999.

SOBRE AS AUTORAS

Theresa Raquel Borges-de-Miranda. Doutora em Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB); psicóloga e professora do Centro Universitário de Brasília (CEUB).

Contribuição de autoria: organização e interpretação dos dados, levantamento bibliográfico, redação e revisão crítica do conteúdo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7874547918122289>

Angela Branco. Pós-doutorado pleno (*University of North Carolina e Duke University*) e dois de menor período (*Clark University e Universidad Autonoma de Madrid*); Professora emérita da Universidade de Brasília (UnB).

Contribuição de autoria: organização e interpretação dos dados, levantamento bibliográfico, redação e revisão crítica do conteúdo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6769897942364417>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Eu, Theresa Raquel Borges de Miranda, na qualidade de pesquisadora responsável pelo trabalho ora apresentado, declaro meu compromisso com as diretrizes éticas que regem a pesquisa em Ciências Humanas, fundamentando meu trabalho na primazia da dignidade humana, havendo me comprometido, em sua execução, a tratar todos os participantes como sujeitos autônomos, respeitando suas histórias, crenças e valores, e garantindo que nenhum indivíduo sofra qualquer tipo de discriminação, estigmatização ou desrespeito em decorrência de sua colaboração. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética Em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB), CAAE 55925116.9.0000.5540. Declaro, ainda, que todos os participantes foram devidamente informados sobre a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, sendo a participação estritamente voluntária, e autorizada pela equipe gestora da escola. Ao reconhecer que, nas Ciências Humanas, os riscos podem ser de ordem subjetiva ou social, coloquei-me à disposição para encaminhamentos, escutas ou demais apoios necessários. Além disso, foram preservadas as identidades dos participantes por meio do uso de pseudônimos e da descaracterização de informações que permitam o reconhecimento individual. Por fim, a reflexividade da pesquisadora foi exercida durante toda a execução e o tratamento das informações, reconhecendo minha própria posição no campo e evitando que preconceitos pessoais distorçam as vozes e as realidades observadas.

Recebido em: 01.07.25

Aceito em: 16.02.26

Publicado em: 06.08.26