

NARRAR, OUVIR E RESISTIR: REFLEXÕES SOBRE RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO

TELLING STORIES, LISTENING, AND RESISTING: REFLECTIONS ON CONVERSATION CIRCLES IN EDUCATION

NARRAR, ESCUCHAR Y RESISTIR: REFLEXIONES SOBRE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Thaysa Amuy da Silva¹, Anderson Claytom Ferreira Brettas²

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6266

Recibido: 19/06/2026 | Aceptado: 14/07/2026 | Publicación en línea: 21/07/2026.

RESUMO

O presente artigo reflete sobre narrativas, rodas de conversa e práticas de escuta no ambiente escolar, compreendendo a educação como espaço de formação humana, diálogo e construção de pertencimento. A partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o trabalho dialoga com autores como Paulo Freire, bell hooks, Jorge Larrosa e Michel Foucault, buscando problematizar os silenciamentos presentes na escola e discutir as possibilidades de humanização das relações pedagógicas. As reflexões desenvolvidas evidenciam que as narrativas e os espaços de diálogo podem contribuir para o reconhecimento das experiências dos sujeitos, para a construção de vínculos mais sensíveis e para o fortalecimento de uma cultura de paz no cotidiano escolar. Assim, o estudo defende a necessidade de práticas educativas comprometidas não apenas com o compartilhamento de saberes, mas também com a escuta, com a experiência humana e com a valorização das vozes historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Escuta. Narrativas. Rodas de Conversa. Formação Humana. Cultura de Paz.

ABSTRACT

This article reflects on narratives, conversation circles, and listening practices within the school environment, understanding education as a space for human formation, dialogue, and the construction of belonging. Based on a qualitative bibliographic research approach, the study engages with authors such as Paulo Freire, bell hooks, Jorge Larrosa, and Michel Foucault, seeking to problematize the silencing processes present in schools and discuss the possibilities for the humanization of pedagogical relationships. The reflections developed demonstrate that narratives and dialogical spaces can contribute to the recognition of subjects' experiences, to the construction of more sensitive bonds, and to the strengthening of a culture of peace in everyday school life. Thus, the study argues for educational practices committed not only to the sharing of knowledge, but also to listening, human experience, and the appreciation of historically silenced

¹ Mestranda em Educação Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tas.amuy@gmail.com

² Pós-doutor em História da América Latina, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: andersonbrettas@iftm.edu.br

voices.

Keywords: Listening. Narratives. Conversation Circles. Human Formation. Culture of Peace.

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre las narrativas, los círculos de conversación y las prácticas de escucha en el entorno escolar, entendiendo la educación como un espacio de formación humana, diálogo y construcción del sentido de pertenencia. A partir de una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo, el trabajo dialoga con autores como Paulo Freire, bell hooks, Jorge Larrosa y Michel Foucault, con el objetivo de cuestionar los silencios presentes en la escuela y debatir las posibilidades de humanización de las relaciones pedagógicas. Las reflexiones desarrolladas ponen de manifiesto que las narrativas y los espacios de diálogo pueden contribuir al reconocimiento de las experiencias de las personas, a la construcción de vínculos más sensibles y al fortalecimiento de una cultura de paz en el día a día escolar. Así, el estudio defiende la necesidad de prácticas educativas comprometidas no solo con el intercambio de conocimientos, sino también con la escucha, con la experiencia humana y con la valorización de las voces históricamente silenciadas.

Palabras clave: Escucha. Narrativas. Círculos de Conversación. Formación Humana. Cultura de Paz.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Em meio às transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam a contemporaneidade, a escola tem sido constantemente desafiada a repensar não apenas suas metodologias, mas também a maneira como compreende os sujeitos que ocupam seus espaços. Durante muito tempo, o ambiente escolar esteve fortemente associado ao compartilhamento de conteúdos, à disciplina e ao cumprimento de currículos, priorizando frequentemente resultados quantitativos e modelos homogêneos de aprendizagem. Entretanto, em meio às cobranças, avaliações e rotinas aceleradas, existem vidas acontecendo silenciosamente dentro das escolas. Existem sujeitos atravessados por histórias, inseguranças, ausências, conflitos e experiências que, muitas vezes, permanecem invisíveis diante das práticas pedagógicas tradicionais.

Diante dessa realidade, pensar narrativas, rodas de conversa e práticas de escuta dentro da educação significa reconhecer que ensinar ultrapassa os limites da simples construção de conhecimentos. Educar envolve encontro, diálogo, sensibilidade e abertura à experiência

humana. Mais do que espaços destinados à aprendizagem formal, as escolas constituem territórios de convivência, onde os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, refletir sobre a escuta no ambiente escolar torna-se também uma forma de problematizar os silenciamentos produzidos historicamente dentro das relações educativas.

Entre ruídos, cobranças e rotinas aceleradas, a escuta parece ocupar um lugar cada vez menor dentro da vida contemporânea. Na escola, muitos estudantes aprendem a responder, cumprir tarefas e adaptar-se às exigências institucionais, mas seguem sem encontrar espaços verdadeiros para falar sobre aquilo que vivem, sentem ou silenciosamente carregam consigo. Em diversos momentos, a palavra passa a ocupar apenas o lugar da resposta correta, enquanto experiências humanas permanecem escondidas atrás de silêncios, ausências e olhares que quase nunca são percebidos. Talvez uma das questões mais inquietantes da educação contemporânea seja justamente essa: quantas vozes permanecem invisíveis mesmo estando todos os dias dentro da sala de aula? Nesse cenário, as rodas de conversa e as narrativas surgem como possibilidades de reconstrução humana. Narrar deixa de ser apenas relatar acontecimentos e passa a significar existir diante do outro, enquanto escutar torna-se um exercício de presença, acolhimento e reconhecimento das experiências compartilhadas. Assim, o diálogo dentro da escola ultrapassa os limites dos conteúdos e aproxima a educação da experiência humana do encontro.

O desenvolvimento deste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, construída a partir de leituras, reflexões e aproximações teóricas relacionadas às temáticas da escuta, diálogo, narrativas, experiência e formação humana na educação. A pesquisa dialoga principalmente com as contribuições de Paulo Freire, bell hooks, Jorge Larrosa e Michel Foucault, autores cujas reflexões permitem compreender a educação para além da educação bancária, abordando questões relacionadas às relações de poder, aos silenciamentos, à escuta, à experiência humana e às possibilidades de transformação construídas no interior das práticas educativas.

As reflexões de Paulo Freire contribuem para compreender o diálogo como prática de liberdade e elemento fundamental para uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos. bell hooks amplia essa discussão ao aproximar educação, afeto, escuta e pedagogia engajada, reconhecendo a importância das relações humanas dentro dos espaços educativos. Jorge Larrosa possibilita pensar a experiência, a narrativa e a sensibilidade como dimensões centrais da formação humana, enquanto Michel Foucault oferece contribuições importantes para compreender os mecanismos de controle, silenciamento e legitimação dos discursos presentes

nas instituições escolares. Além desses autores, o trabalho também dialoga com estudos relacionados às rodas de conversa, à cultura de paz e às práticas educativas humanizadas.

Mais do que apresentar respostas definitivas, este artigo busca abrir espaços de reflexão sobre a necessidade de reconstruir formas mais humanas de convivência dentro da escola. Em tempos marcados pela fragmentação das relações, pelo individualismo e pela dificuldade de escutar o outro, talvez uma das tarefas mais urgentes da educação seja justamente recuperar a capacidade de reconhecer humanidade nas experiências compartilhadas. Pensar práticas de escuta, diálogo e narrativa dentro da escola significa, portanto, defender uma educação que permita aos sujeitos não apenas aprender conteúdos, mas também existir de maneira mais inteira, sensível e humana dentro do mundo.

NARRATIVAS, ESCUTA E FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA

A Escola e os Silêncios que Atravessam a Escuta

Durante muito tempo, a escola foi compreendida como um espaço destinado principalmente ao compartilhamento de conteúdos, organizada por estruturas rígidas em que o professor fala, o aluno escuta e o conhecimento circula de maneira verticalizada. Esse modelo tradicional de ensino foi amplamente criticado por diferentes pensadores da educação, especialmente por reduzir o estudante a uma posição passiva dentro do processo educativo. Nesse sentido, Vigotski afirma:

[...] que sempre reduziu o processo de educação e [instrução]² à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor, é o cúmulo da torpeza psicológica. Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade.[...] recebendo deles [dos alunos] apenas a direção do próprio movimento (Vigotski, 2003, p. 75).

Entretanto, essa lógica pouco considera os sujeitos que ocupam esse espaço diariamente, suas histórias, dores, experiências e modos de compreender o mundo. Em meio às exigências do cotidiano escolar, muitas vozes acabam sendo atravessadas pelo silêncio, pela invisibilidade e pela ausência de espaços legítimos de fala. Pensar as narrativas e as rodas de conversa na educação significa repensar a própria função da escola, deslocando-a de um ambiente marcado apenas pela instrução para um espaço de encontro humano, escuta e construção coletiva de sentidos.

Dentro da realidade escolar existem silenciamentos que, muitas vezes, passam despercebidos pelas práticas pedagógicas tradicionais. São estudantes que falam pouco, que não conseguem expressar suas angústias, que vivem conflitos familiares, sociais e emocionais, mas que permanecem invisíveis dentro da rotina escolar. A escola, em diversos momentos, acaba valorizando mais a disciplina, a produtividade e o cumprimento de conteúdos do que a escuta sensível das experiências humanas. Nesse cenário, o silêncio não deve ser entendido apenas como ausência de fala, mas como consequência de relações sociais e institucionais que limitam determinadas vozes.

Foucault contribui para essa reflexão ao afirmar que os sistemas de ensino funcionam também como mecanismos de ritualização da palavra e de controle dos discursos, para ele:

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1970 [2007, p. 44 45]).

Isso significa que a escola estabelece, consciente ou inconscientemente, quais falas possuem legitimidade e quais devem permanecer à margem. Nem todos os sujeitos encontram espaço para existir discursivamente dentro da instituição escolar. Em muitos casos, os alunos aprendem desde cedo que determinadas opiniões, sentimentos ou formas de expressão não são bem-vindas.

Essa lógica disciplinadora também aparece quando a escola busca homogeneizar comportamentos, formas de pensar e modos de aprender. Foucault observa que as instituições educacionais exercem uma pressão constante para que todos se submetam ao mesmo modelo:

distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (Foucault, 1975 [1986, p. 163]).

Essa perspectiva evidencia como a escola, muitas vezes, reproduz mecanismos de padronização que desconsideram as singularidades dos sujeitos. Nesse processo, alunos que não se encaixam nos padrões esperados frequentemente acabam silenciados, invisibilizados ou reduzidos a números e avaliações.

Pensar práticas de escuta dentro da educação exige reconhecer que muitos estudantes carregam silêncios produzidos historicamente. Existem sujeitos que foram ensinados a não questionar, a não interromper e a não ocupar espaços de fala. A ausência de participação nem sempre representa desinteresse; em muitos casos, revela medo, insegurança ou a sensação de não pertencimento. Por isso, criar espaços de diálogo dentro da escola significa também construir possibilidades de reconhecimento humano.

Nesse sentido, a escuta no ambiente escolar não pode ser compreendida apenas como um ato mecânico de ouvir palavras, mas como um exercício de abertura ao outro e às experiências que ele carrega consigo. Muitos estudantes somente conseguem ocupar espaços de fala quando percebem que serão acolhidos sem julgamento, pressão ou invisibilização. Como afirma Larrosa, lançar-se ao encontro do outro exige “atenção, escuta, abertura, disponibilidade e sensibilidade” (Larrosa, 2015b, p.68).

Criar espaços de diálogo dentro da escola significa também compreender que educar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve acompanhar sujeitos em seus processos de descoberta, pertencimento e construção de identidade. Nesse sentido, a escuta torna-se uma prática de cuidado e reconhecimento humano. Larrosa afirma ainda que o professor pode ser compreendido como “alguém que conduz alguém até a si mesmo”, vejamos:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até a si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (Larrosa, 2015a, p.51).

Assim, a educação passa a assumir um caráter mais sensível e humano, em que ouvir o outro representa também ajudá-lo a reconhecer a própria voz dentro do mundo.

Rodas de Conversa como Prática de Humanização

As rodas de conversa surgem como uma possibilidade de ruptura com práticas pedagógicas excessivamente verticalizadas. Mais do que uma simples dinâmica de sala de aula, elas representam uma tentativa de reconstruir relações humanas dentro da escola, criando espaços em que os sujeitos possam falar, ouvir e compartilhar experiências. Quando organizadas de forma sensível e democrática, as rodas possibilitam que estudantes deixem de ocupar apenas o lugar de ouvintes passivos e passem a participar ativamente da construção do conhecimento.

Almeida afirma que a roda de conversa pode se tornar uma verdadeira possibilidade de diálogo quando reconhece os sujeitos em suas experiências e não como “páginas em branco”:

[...] pensando a roda de conversa, ela pode ser uma possibilidade de diálogo em processos educativos, de forma a não legitimar a coisificação e massificação do sujeito. Se a roda for utilizada num processo educativo que não veja o homem em constante mudança e capaz de construir seu entendimento de mundo, pode se tornar mais um elemento alegórico que não proporciona o diálogo efetivamente. Sendo assim, a roda de conversa pode se tornar um mecanismo burocrático que, ao invés de estimular a fala de todos, pode silenciar qualquer possibilidade de expressão. Isso significa que todos na roda devem ser valorizados em suas experiências e não como “páginas em branco” a serem preenchidas. Com este olhar, talvez a roda passe a ser um momento desse verdadeiro diálogo e encontro. (Almeida, 2011, p. 56 - 57).

Essa reflexão rompe com a concepção tradicional de ensino centrada exclusivamente no compartilhamento de conteúdos e na passividade dos estudantes dentro do processo educativo. O aluno deixa de ser percebido como alguém que apenas recebe informações prontas e passa a ser reconhecido em sua dimensão humana, como sujeito histórico, social, cultural e atravessado por experiências que também produzem conhecimento e sentidos sobre o mundo.

A organização circular da roda possui também um valor simbólico importante. Diferente da disposição tradicional das salas de aula, em que o professor ocupa uma posição central e hierarquicamente superior, a roda propõe um espaço mais horizontalizado. Souza destaca que a roda de conversa rompe hierarquias cristalizadas e constrói relações mais humanas:

[...] a quebra das hierarquias cristalizadas; a busca de relações mais humanas marcadas pela abertura para o diálogo, negação ao currículo imposto. Além disso, a roda exige uma postura participativa de seus integrantes, nessa disposição os indivíduos fazem parte de uma coletividade em que todos estão no mesmo nível de evidência e todos os atos individuais ganham relevância para o grupo. (Souza, 2007, p. 150).

Essa disposição modifica não apenas a dinâmica física da sala de aula, mas também transforma as relações construídas entre os sujeitos. Ao romper com estruturas hierárquicas mais rígidas, a roda possibilita interações mais horizontais, sensíveis e abertas ao diálogo, favorecendo a construção de vínculos humanos mais acolhedores dentro do ambiente escolar.

Entretanto, é importante compreender que a simples organização das cadeiras em círculo não garante a existência de diálogo verdadeiro. Muitas vezes, práticas aparentemente participativas continuam reproduzindo relações autoritárias e centralizadoras. Almeida alerta que a roda de conversa pode se transformar em um mecanismo burocrático que silencia ao invés de libertar:

A roda de conversa pode ocorrer em qualquer âmbito educacional, ultrapassando as segmentações do formal, não formal ou informal. No entanto, nota-se uma grande força de seu uso no campo da educação não formal e avaliá-la, neste universo, é uma forma de compreender seus mecanismos de atuação a ponto de contribuir para que sua atuação ultrapasse uma especificidade educacional. (Almeida, 2011, p. 55).

Essa crítica evidencia que práticas pedagógicas não são neutras. A escuta só acontece de maneira legítima quando existe abertura para acolher o inesperado, o contraditório e as diferenças presentes nos discursos dos estudantes.

As rodas de conversa tornam-se ainda mais importantes em uma sociedade marcada pelo individualismo e pela dificuldade crescente de convivência. Em tempos em que muitos jovens encontram mais espaço para se expressar nas redes sociais do que dentro da própria escola, construir ambientes de fala e escuta coletiva representa uma forma de resistência humana. A roda cria possibilidades de pertencimento, acolhimento e reconhecimento, especialmente para estudantes que frequentemente permanecem invisíveis nos espaços escolares tradicionais.

Esse espaço de diálogo também possibilita a construção de vínculos afetivos dentro da escola, algo que muitas vezes é fragilizado pela rotina acelerada, pelo excesso de conteúdos e pelas relações marcadas apenas pela cobrança e pela avaliação. Quando os sujeitos encontram espaços seguros para compartilhar experiências, sentimentos e percepções, o ambiente escolar deixa de ser apenas um local de cumprimento de tarefas e passa a assumir características mais humanas e acolhedoras. Nesse sentido, a roda não promove apenas diálogo, mas também pertencimento, pois permite que os estudantes percebam que suas vivências possuem importância dentro do coletivo.

Afonso e Abade compreendem a roda de conversa como uma prática capaz de fortalecer o diálogo, a participação coletiva e a construção de espaços mais sensíveis de escuta dentro das relações educativas. Para os autores, a roda não se limita apenas ao ato de falar, mas envolve também a criação de condições para que os sujeitos possam ouvir, refletir e compartilhar experiências de maneira mais humana e participativa. Nesse sentido, definem a roda de conversa como:

“uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. [...] construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo”. (Afonso e Abade, 2008, p. 19).

A escuta não acontece automaticamente; ela precisa ser construída dentro das relações pedagógicas. Em muitos espaços escolares, os alunos aprendem desde cedo a competir, responder e cumprir expectativas, mas raramente aprendem a ouvir o outro de forma sensível e respeitosa. A roda, portanto, também representa um exercício ético de convivência humana.

Além disso, as rodas de conversa possibilitam que diferentes experiências coexistam sem a necessidade de uniformização dos pensamentos. Em um contexto escolar frequentemente marcado pela padronização das respostas e pela busca constante de resultados, a existência de um espaço em que múltiplas vozes possam emergir torna-se profundamente significativa. Cada narrativa compartilhada carrega marcas sociais, culturais e emocionais que atravessam os sujeitos de maneiras distintas. Ouvir essas experiências amplia não apenas o conhecimento coletivo, mas também a capacidade de empatia e reconhecimento das diferenças.

Para Melo e Cruz (2014), a roda de conversa constitui uma prática voltada à participação ativa dos sujeitos, possibilitando que compartilhem percepções, experiências, opiniões e diferentes formas de compreender os temas discutidos. Além disso, esse espaço favorece a reflexão coletiva, permitindo que os participantes dialoguem e pensem criticamente sobre as falas e experiências apresentadas pelo grupo.

Essa troca rompe com a ideia de aprendizagem centrada exclusivamente na figura do professor e aproxima a educação de uma construção coletiva do saber. O conhecimento deixa de ocupar apenas o lugar da transmissão e passa a surgir também das experiências compartilhadas pelos próprios estudantes.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todos conseguem ocupar imediatamente os espaços de fala. Muitos estudantes chegam à escola atravessados por experiências de silenciamento tão profundas que até mesmo o diálogo pode parecer ameaçador. Há aqueles que aprenderam a esconder sentimentos, a diminuir a própria voz ou a permanecer invisíveis para evitar julgamentos. Por isso, a roda de conversa exige tempo, sensibilidade e cuidado pedagógico. Falar, para muitos sujeitos, é antes de tudo um exercício de confiança.

Boyes-Watson (2011) compreende as rodas de conversa como espaços organizados para o diálogo coletivo sobre determinados temas, geralmente estruturados em círculo para favorecer a participação de todos os envolvidos. Nessas práticas, a fala acontece de maneira organizada, permitindo que os participantes se expressem com respeito e atenção mútua. A autora também destaca a importância da presença de um mediador, responsável por conduzir a conversa e criar um ambiente de confiança, acolhimento e segurança para que os sujeitos possam compartilhar

suas experiências e opiniões.

Podemos observar a importância da mediação dentro dos espaços de diálogo. O professor deixa de ocupar apenas o lugar de autoridade disciplinadora e passa a atuar como alguém que sustenta possibilidades de encontro entre os sujeitos. Sua presença torna-se fundamental para garantir que a palavra circule sem violência, interrupções ou invisibilizações.

Nesse movimento de partilha e escuta, a roda de conversa também se torna um espaço de desaceleração dentro da rotina escolar. Em uma realidade marcada pelo excesso de informações, pela rapidez das relações e pela constante necessidade de produtividade, parar para ouvir o outro passa a ser quase um ato de resistência. Larrosa afirma que vivemos como sujeitos “ultra informados”, constantemente atravessados por estímulos e opiniões, mas incapazes de permitir que algo verdadeiramente nos aconteça:

[...] nós somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece (Larrosa, 2002, p.24).

A escola, muitas vezes, reproduz essa lógica acelerada, priorizando conteúdos e resultados enquanto reduz os espaços destinados à experiência, ao silêncio e à reflexão. As rodas de conversa possibilitam interromper, ainda que temporariamente, essa dinâmica apressada, permitindo que os sujeitos não apenas falem, mas também sejam afetados pelas experiências compartilhadas.

Ao ouvir o outro de maneira sensível, os estudantes passam a perceber que suas dores, inseguranças e inquietações não são individuais, mas atravessam diferentes trajetórias humanas. Essa percepção fortalece sentimentos de pertencimento e coletividade, especialmente em contextos escolares marcados pelo isolamento emocional e pela dificuldade de convivência. A roda cria possibilidades para que os sujeitos reconheçam uns nos outros experiências semelhantes, construindo vínculos que ultrapassam os conteúdos escolares e alcançam dimensões mais humanas da formação.

Além disso, a escuta presente nas rodas de conversa contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações sociais vividas dentro e fora da escola. Quando diferentes narrativas ocupam espaço no diálogo coletivo, surgem também reflexões sobre desigualdade, preconceito, violência e exclusão. Nesse aspecto, a roda não funciona apenas como espaço de acolhimento emocional, mas também como possibilidade de problematização da

realidade. Freire compreende a educação como prática que se constrói na relação entre sujeitos e mundo, marcada pela reflexão crítica da realidade vivida:

[...] utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (Freire, 2001, p. 70).

Assim, dialogar sobre experiências humanas dentro da escola também significa criar possibilidades de transformação social. Por esse motivo, as rodas de conversa não devem ser compreendidas como momentos secundários ou complementares da prática pedagógica. Elas constituem espaços legítimos de formação humana, nos quais os sujeitos aprendem não apenas conteúdos, mas também formas mais éticas e sensíveis de existir coletivamente. Em uma sociedade marcada pelo silenciamento, pela fragmentação das relações e pela dificuldade crescente de escutar o outro, talvez uma das maiores contribuições da escola seja justamente criar condições para que as vozes possam existir sem medo, e para que o diálogo volte a ocupar um lugar verdadeiramente humano dentro da educação.

Diálogo, Escuta e Pedagogia Engajada

Pensar a escuta dentro da educação exige compreender que o diálogo não pode ser reduzido a uma simples troca de palavras ou à repetição mecânica de conteúdos. O diálogo verdadeiro pressupõe reconhecimento mútuo, abertura ao outro e disposição para construir sentidos coletivamente a partir das experiências compartilhadas. Na perspectiva freireana, educar não significa ocupar sozinho o lugar da fala, mas reconhecer que o conhecimento também nasce do encontro entre diferentes sujeitos e realidades. Paulo Freire compreende o diálogo como fundamento essencial da prática educativa, afirmando que o pensamento do educador somente ganha autenticidade quando se encontra com o pensamento dos educandos: “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação [...]” (Freire, 2007, p. 76). O diálogo não acontece de maneira unilateral, mas se constrói no encontro humano entre sujeitos que aprendem, refletem e atribuem sentidos ao mundo coletivamente.

Educar não significa apenas transmitir respostas prontas ou conduzir os sujeitos por caminhos previamente definidos, mas construir possibilidades coletivas de aprendizagem

mediadas pelas experiências, vivências e realidades que atravessam cada indivíduo. Nessa perspectiva, o diálogo deixa de ser apenas um recurso pedagógico e passa a constituir uma prática de liberdade, capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos dentro do processo educativo. Entretanto, é importante compreender que nem todas as vozes encontram as mesmas condições para existir e serem ouvidas. Os espaços escolares também são atravessados por relações de poder, desigualdades e mecanismos de silenciamento que interferem diretamente nas possibilidades de participação, pertencimento e reconhecimento dos sujeitos.

bell hooks amplia essa reflexão ao compreender a conversa como um gesto de partilha, construção coletiva e reconhecimento humano dentro das relações educativas. Para a autora, dialogar exige disponibilidade para ouvir o outro e disposição para construir saberes de maneira cooperativa, rompendo com relações marcadas pela imposição e pela hierarquia. Nesse sentido, afirma que: “Conversa sempre envolve doação. A conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação” (bell hooks, 2020, p. 61). Podendo compreender a educação como uma experiência construída no encontro entre sujeitos, em que a escuta e o diálogo deixam de ocupar um lugar secundário e passam a ser reconhecidos como práticas de acolhimento, presença e construção coletiva de sentidos.

bell hooks (2013b) compreende a educação como uma prática profundamente ligada à transformação social e à construção de consciência crítica. Para a autora, ensinar exige coragem para questionar estruturas opressoras, romper com modelos rígidos de pensamento e criar espaços em que diferentes vozes possam existir e ser reconhecidas. Nessa perspectiva, educar também significa desafiar práticas pedagógicas marcadas pela imposição de verdades únicas e pela negação do diálogo. A luta por justiça, nesse contexto, não se constrói apenas em grandes discursos, mas também nas pequenas escolhas realizadas cotidianamente dentro da escola: permitir que um estudante seja ouvido, reconhecer narrativas historicamente invisibilizadas e criar condições para que os sujeitos possam expressar suas experiências de maneira legítima e humana.

Sob essa perspectiva, o professor deixa de ocupar sozinho o centro do processo educativo, permitindo que a sala de aula seja compreendida como um espaço construído no encontro entre diferentes histórias, experiências e formas de existir. O conhecimento passa a surgir não apenas da fala do educador, mas também das vivências, inquietações e percepções compartilhadas pelos estudantes. A escuta deixa de ser entendida como passividade e passa a constituir um gesto profundo de reconhecimento humano. Escutar exige desacelerar, abandonar certezas rígidas e

abrir espaço para que o outro exista sem medo de ser interrompido, corrigido ou silenciado. Talvez seja justamente nesse encontro entre fala, escuta e experiência que a educação volte a aproximar-se de sua dimensão mais humana.

Em uma realidade atravessada pelo excesso de informações, pela velocidade das relações e pela necessidade constante de produtividade, parar para escutar o outro tornou-se algo cada vez mais difícil. A vida contemporânea parece empurrar os sujeitos para uma rotina marcada pela pressa, pelo acúmulo de estímulos e pela superficialidade dos encontros humanos. Nesse cenário, muitas experiências passam rapidamente pelos indivíduos sem realmente produzir sentidos ou transformações mais profundas. Sobre isso, Larrosa afirma:

[...] nós somos sujeitos ultra informados, transbordantes de opiniões e super estimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece (Larrosa, 2002, p.24).

Em muitos momentos, a escola contemporânea acaba reproduzindo o ritmo acelerado da própria sociedade, valorizando excessivamente resultados, desempenho e produtividade. Em meio às cobranças e à rotina intensa, os espaços destinados ao diálogo, à sensibilidade e ao encontro humano tornam-se cada vez menores. Assim, experiências fundamentais para a formação dos sujeitos acabam sendo silenciadas pela pressa constante que atravessa o cotidiano escolar.

Pensar a escuta como prática pedagógica implica também reconhecer que a educação não se constrói apenas a partir da fala do professor, mas sobretudo na relação humana estabelecida entre aqueles que compartilham experiências dentro do espaço escolar. A escuta verdadeira exige disponibilidade para ser afetado pelo outro, permitindo que o diálogo ultrapasse a superficialidade das respostas prontas e alcance dimensões mais profundas da experiência humana. Larrosa afirma que lançar-se ao encontro do outro demanda “atenção, escuta, abertura, disponibilidade e sensibilidade” (Larrosa, 2015b, p.68). Escutar não é um ato neutro ou automático, mas uma escolha ética que exige presença e abertura diante da experiência compartilhada.

Ao mesmo tempo, pensar práticas de diálogo dentro da escola exige reconhecer que muitos estudantes foram historicamente atravessados por relações de opressão, silenciamento e invisibilidade. bell hooks observa que sujeitos constantemente humilhados ou diminuídos em suas relações cotidianas passam a desenvolver dificuldades de enfrentamento diante das

estruturas de poder:

[...] experimentar exploração e opressão dentro de casa faria com que alguém se sentisse ainda mais impotente quando encontrava forças dominantes fora de casa. Isso é verdade para muitas pessoas. Se somos incapazes de enfrentar e acabar com a dominação nas relações em que há cuidado, parece totalmente inimaginável que possamos enfrentar e acabar com ela em outras relações institucionalizadas de poder. Se não podemos convencer nossas mães e/ou pais a se preocuparem com não nos humilhar e diminuir, como podemos pensar em convencer ou enfrentar um empregador, alguém que se ama, um estranho que sistematicamente humilha e deprecia? (bell hooks, 2019a, p. 48-49).

Essa percepção é importante porque revela que o silêncio presente na escola muitas vezes não nasce da ausência de pensamento, mas de experiências anteriores de desvalorização da própria voz. Construir espaços de escuta representa também um movimento de reconstrução da confiança e da dignidade dos sujeitos.

A pedagogia engajada proposta por bell hooks rompe com a ideia de neutralidade dentro da educação e aproxima o ensino de uma prática comprometida com transformação social. Ensinar, nessa perspectiva, significa criar condições para que os sujeitos pensem criticamente sobre suas realidades, questionem estruturas opressoras e reconheçam-se como participantes ativos do mundo. O diálogo, portanto, não pode ser reduzido a uma prática meramente cordial ou disciplinadora; ele precisa permitir que as diferenças, tensões e contradições também encontrem espaço dentro da escola. Escutar o outro envolve reconhecer que existem dores, desigualdades e experiências que não podem ser apagadas em nome de uma falsa harmonia.

Além disso, o diálogo pedagógico também exige do educador uma postura de vulnerabilidade e humanidade. Larrosa afirma que talvez seja necessário reaprender a ocupar a sala de aula com uma “cara humana”, marcada pela fragilidade, pela atenção e pela abertura ao encontro:

[...] a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade (Larrosa, 2015a, p.165).

Rompendo assim com os modelos tradicionais de docência sustentados apenas pela autoridade rígida e pelo distanciamento emocional. O professor deixa de ser visto como alguém que detém todas as respostas e passa a assumir uma posição mais sensível, reconhecendo que também aprende e se transforma nas relações construídas com os estudantes.

Dessa forma, pensar diálogo, escuta e pedagogia engajada dentro da educação significa defender uma escola mais humana, capaz de reconhecer os sujeitos para além de seus desempenhos e avaliações. Em uma sociedade marcada pela aceleração, pela fragmentação das relações e pelo excesso de ruídos, talvez uma das tarefas mais urgentes da educação seja justamente recuperar a capacidade de ouvir. Ouvir não apenas para responder, corrigir ou avaliar, mas para compreender o outro em sua existência, em suas dores, em suas experiências e em seus silêncios. Afinal, quando a escola cria espaços em que as vozes podem existir sem medo, ela deixa de ser apenas um lugar de compartilhamento de conteúdos e passa a tornar-se também um espaço de humanidade, pertencimento e transformação.

Narrativas, Experiências e Formação Humana

As narrativas ocupam papel fundamental na construção das experiências humanas. Quando um estudante narra sua própria história, ele reorganiza memórias, sentimentos e percepções sobre si mesmo e sobre o mundo. Narrar não é apenas relatar fatos; é atribuir sentidos à própria existência. Dentro da escola, as narrativas possibilitam que os sujeitos deixem de ocupar posições invisíveis e passem a reconhecer-se como protagonistas de suas trajetórias.

Larrosa compreende a experiência como aquilo que nos toca de maneira profunda, produzindo marcas, deslocamentos e transformações na forma como percebemos a nós mesmos e o mundo que nos cerca:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão (Larrosa, 2015b, p.68).

Diferente da informação, que muitas vezes apenas passa superficialmente pelos sujeitos, a experiência produz marcas, deslocamentos e transformações. A educação não acontece apenas por meio do compartilhamento de conteúdos, mas principalmente por aquilo que toca os sujeitos de maneira profunda.

Muitas vezes, a escola se acostuma tanto com o ritmo das provas, conteúdos e cobranças que acaba esquecendo que existem pessoas tentando existir por trás dos cadernos e das avaliações. Há alunos que carregam medos silenciosos, lembranças difíceis, inseguranças e perguntas que nunca aparecem nas atividades escolares. Nem tudo o que atravessa um estudante

pode ser traduzido em notas ou desempenho. Algumas aprendizagens acontecem justamente nos momentos em que alguém percebe que pode falar sem medo, ser ouvido sem interrupções e existir sem precisar esconder aquilo que sente. Nesse sentido, os espaços de diálogo tornam-se mais do que práticas pedagógicas; tornam-se pequenas pausas de humanidade dentro de uma rotina frequentemente marcada pela pressa e pelo silêncio.

Ao refletir sobre a experiência humana, Larrosa também destaca que determinadas vivências só produzem sentido quando os sujeitos se permitem ser verdadeiramente afetados por aquilo que veem, escutam ou sentem. Para o autor, a experiência exige abertura, sensibilidade e disponibilidade interior para que algo realmente ressoe dentro de nós. Nesse sentido, afirma que “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (Larrosa, 2015a, p.52).

Essa ideia aproxima a educação da sensibilidade humana e rompe com modelos pedagógicos excessivamente mecanizados. Escutar o outro não significa apenas compreender racionalmente suas palavras, mas permitir-se ser afetado pela experiência compartilhada.

As narrativas possuem ainda uma dimensão política importante. Em uma sociedade marcada por desigualdades e silenciamentos, contar a própria história torna-se também um ato de resistência. Muitos estudantes chegam à escola carregando experiências de exclusão, violência, preconceito e invisibilidade. Quando encontram espaços seguros para narrar essas vivências, rompem, ainda que parcialmente, com processos históricos de apagamento.

Narrar a própria experiência dentro da escola também significa recusar o apagamento imposto por estruturas que, muitas vezes, tentam transformar os sujeitos em presenças silenciosas e homogêneas. Quando um estudante encontra espaço para contar aquilo que vive, sente ou pensa, ele rompe, ainda que de maneira sutil, com a lógica que reduz sua existência apenas ao desempenho escolar. Foucault afirma que o discurso “entra na ordem das contestações e das lutas”: “...o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (Foucault, 2009, p.119).

A narrativa deixa de ser apenas expressão individual e passa a constituir também um movimento de resistência. Compartilhar a própria história passa a ser uma maneira de ocupar lugares dos quais muitos sujeitos foram historicamente excluídos pelo silêncio, pela invisibilidade e pela negação de suas experiências.

Além disso, permitir que diferentes narrativas atravessassem o ambiente escolar significa reconhecer que a educação não deve formar sujeitos padronizados, mas pessoas capazes de compreender a si mesmas e ao mundo de maneira crítica e sensível. Larrosa afirma que a formação é uma viagem aberta, marcada por encontros, deslocamentos e transformações:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (Larrosa, 2015a, p.53).

Sob essa perspectiva, rompe-se com a compreensão da educação como um processo rígido, linear e completamente controlável, aproximando-a da experiência humana em sua dimensão mais sensível, imprevisível e transformadora. Existir dentro da escola, portanto, não deveria significar apenas adaptar-se às normas e expectativas institucionais, mas também encontrar espaços em que seja possível permanecer humano, singular e inteiro em meio às pressões do cotidiano.

Cultura de Paz e Reconstrução das Relações Escolares

A construção de práticas de escuta dentro da escola também está profundamente relacionada à cultura de paz. Em um contexto marcado pelo crescimento das violências simbólicas, emocionais e sociais, torna-se urgente pensar formas de convivência mais humanas e menos excludentes dentro do ambiente escolar. A cultura de paz não se resume à ausência de conflitos, mas envolve a construção cotidiana de relações fundamentadas no diálogo, no respeito e na justiça social.

A UNESCO (2001) compreende que a cultura de paz pode ser compreendida como uma forma de convivência construída diariamente a partir do respeito, do diálogo e da valorização da dignidade humana. Mais do que simplesmente evitar conflitos, ela envolve a capacidade de enfrentá-los de maneira ética, sensível e não violenta, buscando compreender suas causas e construir caminhos coletivos de transformação. Essa perspectiva fundamenta-se em valores como solidariedade, tolerância, justiça social e reconhecimento das diferenças, defendendo o direito de cada sujeito de existir, expressar-se e participar de forma legítima da vida em sociedade. Além disso, a cultura de paz também chama atenção para problemas sociais que produzem exclusão, desigualdade e sofrimento humano, compreendendo que a violência não se manifesta apenas de

maneira física, mas também através do silenciamento, da pobreza, da negação de direitos e da invisibilidade social. Nesse sentido, o diálogo, a escuta e a mediação tornam-se fundamentais para a construção de relações mais humanas e menos marcadas pela imposição e pela violência.

A paz não nasce do silenciamento das diferenças, mas da capacidade de lidar com elas de maneira ética e democrática. Nesse sentido, as rodas de conversa podem contribuir significativamente para a criação de espaços de acolhimento e mediação dentro da escola. Entretanto, falar sobre cultura de paz exige cuidado para que o conceito não seja reduzido a discursos superficiais sobre harmonia. Não existe paz verdadeira quando determinados grupos continuam invisibilizados, silenciados ou excluídos dos espaços de participação.

Promover práticas de escuta dentro de uma prática educativa humanizada significa, antes de tudo, reconhecer que existem vidas acontecendo silenciosamente dentro da escola. Por trás das atividades, das avaliações e da aparente rotina cotidiana, há estudantes atravessados por medos, ausências, inseguranças, conflitos familiares, sentimentos de inadequação e dores que quase nunca encontram espaço para existir. Muitos aprendem, desde cedo, a esconder aquilo que sentem para conseguir permanecer nos ambientes escolares sem serem julgados, interrompidos ou invisibilizados.

Em diversos momentos, o sofrimento não aparece em palavras, mas em silêncios prolongados, em olhares distantes, em mudanças de comportamento ou até mesmo na dificuldade de permanecer presente em sala de aula. Por isso, escutar dentro da educação não significa apenas abrir espaço para a fala, mas desenvolver sensibilidade para perceber aquilo que muitas vezes os sujeitos não conseguem expressar completamente. Criar ambientes de acolhimento não elimina imediatamente as dores que atravessam os estudantes, mas permite que eles compreendam que suas experiências não precisam ser escondidas para que sejam aceitos. Em uma realidade marcada pela pressa, pela cobrança e pela dificuldade de convivência, sentir-se ouvido pode representar, para muitos jovens, a possibilidade rara de existir de maneira mais inteira dentro de uma prática educativa humanizada, em que emoções, histórias e silêncios também sejam reconhecidos como parte legítima do processo de formação.

A paz, portanto, não deve ser compreendida como simples ausência de conflitos ou de violência, mas como uma construção permanente, sustentada por relações humanas fundamentadas no diálogo, na justiça e na educação. Nessa perspectiva, Cescon e Nodari (2011, p. 6) afirmam que: "A paz é um processo progressivo, ainda que inatingível em sua plenitude. A paz não é, por conseguinte, um conceito estático." Essa compreensão reforça que a cultura da paz

exige um compromisso contínuo com práticas educativas que promovam o respeito, a cooperação e a mediação dos conflitos. Dentro da escola, isso significa construir ambientes em que a escuta seja compreendida não como exceção, mas como fundamento das relações pedagógicas. Talvez uma das maiores urgências da educação contemporânea seja justamente reaprender a ouvir: ouvir sem transformar imediatamente a fala do outro em julgamento, correção ou avaliação; ouvir como quem reconhece a humanidade presente na experiência compartilhada. Em um tempo marcado pela pressa, pela superficialidade e pela fragmentação das relações, a escuta pode tornar-se um dos gestos pedagógicos mais profundos e transformadores da prática educativa.

Nesse sentido, construir uma cultura de paz dentro da escola talvez não esteja relacionado à criação de ambientes sem conflitos, mas à capacidade de transformar o modo como os sujeitos convivem com as diferenças, com as dores e com as fragilidades uns dos outros. A paz começa a existir quando alguém percebe que não precisa permanecer em silêncio para ser aceito, quando encontra espaços em que sua voz não será diminuída ou ignorada.

Em uma sociedade marcada pela exclusão, pela pressa e pela dificuldade de escutar, permitir que os sujeitos contem suas histórias e sejam acolhidos em suas experiências torna-se também um gesto de resistência humana. Larrosa afirma que “o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber”, mas uma construção compartilhada entre aqueles que se encontram no comum

[...] o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras (Larrosa, 2015a, p.143).

Essa é a tarefa mais sensível da educação: fazer da escola um espaço em que os sujeitos não apenas aprendam conteúdos, mas encontrem possibilidades de existir de maneira mais humana, mais inteira e menos solitária dentro do mundo.

CONCLUSÃO

Pensar as narrativas, as rodas de conversa e as práticas de escuta na escola é, antes de tudo, refletir sobre a dimensão humana da educação. Em uma realidade marcada pela aceleração,

pela produtividade e pela fragilidade das relações, a escuta deixa de ser apenas uma estratégia pedagógica para tornar-se um gesto ético, político e humano. Escutar é reconhecer que cada estudante carrega experiências, silêncios, dores e histórias que não podem ser reduzidos a avaliações ou indicadores de desempenho.

As discussões fundamentadas em Paulo Freire, bell hooks, Jorge Larrosa e Michel Foucault evidenciam que educar vai além da transmissão de conteúdos. A educação acontece no encontro, no diálogo, na sensibilidade e na abertura ao outro. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de instrução e passa a constituir um lugar onde os sujeitos constroem sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre a convivência.

Nessa perspectiva, as rodas de conversa fortalecem vínculos e criam espaços para que estudantes possam falar, ouvir e compartilhar experiências. Quando isso acontece, a palavra deixa de ocupar apenas o lugar da resposta correta e passa a expressar pertencimento, identidade e resistência. Para muitos, ser ouvido representa uma experiência rara diante do silenciamento e da invisibilidade.

Da mesma forma, as narrativas contribuem para a formação humana ao permitir que cada sujeito reorganize memórias, atribua novos sentidos às próprias experiências e reafirme sua existência. Narrar a própria história torna-se, assim, um exercício de reconhecimento e resistência, especialmente para aqueles cujas vozes historicamente foram marginalizadas.

A reflexão sobre a cultura de paz mostrou que a paz não corresponde à ausência de conflitos, mas à construção cotidiana de relações baseadas no diálogo, no respeito e no reconhecimento das diferenças. Uma educação verdadeiramente humanizada exige que todos tenham espaço para participar, expressar-se e existir sem medo de serem ignorados ou silenciados.

Nesse contexto, a escuta ocupa um lugar central. Não uma escuta apressada ou protocolar, mas uma escuta sensível, capaz de acolher o outro e reconhecer sua humanidade. Escutar exige disponibilidade, abertura e disposição para ser atravessado pelas experiências compartilhadas.

Mais do que defender metodologias específicas, este trabalho reafirma a necessidade de uma educação comprometida com a formação humana. Uma educação que compreenda o diálogo como encontro, a narrativa como expressão legítima da experiência e a escuta como condição para relações mais justas e democráticas. Afinal, educar também significa criar possibilidades para que cada sujeito encontre, na escola, um espaço de reconhecimento, pertencimento e humanidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. **Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças**. Campinas; SP, 2011.

CAROLYN, Boyes Watson; KAY, Pranis. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: O uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima De Bastiani. Edição brasileira: Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo Cesar (Org.). **Filosofia, Ética e Educação: Por Uma Cultura de Paz**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FOUCAULT, Michel. (1970). **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 79 p.

_____. (1975). **Vigiar e punir**. Tradução Lúcia Ponde Vassallo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 280 p.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Escrever além da raça: teoria e prática vivas**. Nova Iorque: Editora Routledge, 2013b.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira da Educação. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga Neto. 5 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de Conversa: uma proposta metodológica para**

a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

SOUZA, Eduardo Conegundes. **Roda de Samba: espaço da memória, educação não formal e sociabilidade.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

UNESCO. **A Unesco e a Cultura de Paz.** Comitê Paulista para a década da Cultura da Paz. 2001-2010. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em: 16 maio. 2026.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia pedagógica.** trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.