



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE OLIVEIRA SILVA

**A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: COM A PALAVRA OS
EDUCADORES DO IFSUL**

Jaguarão

2017

ALEXANDRE OLIVEIRA SILVA

**A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: COM A PALAVRA OS
EDUCADORES DO IFSUL**

**Relatório Crítico-reflexivo apresentado
ao Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação. Orientador: Lúcio Jorge
Hammes.**

Jaguarão

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo (a) autor (a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586m Silva, Alexandre Oliveira

A mediação de conflitos escolares: com a palavra os
educadores do IFSul / Alexandre Oliveira Silva.

158 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2017.

"Orientação: Lúcio Jorge Hammes".

1. Mediação de conflitos. 2. Educadores. 3. IFSul. I. Título.

ALEXANDRE OLIVEIRA SILVA

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: COM A PALAVRA OS
EDUCADORES DO IFSUL

Relatório Crítico-reflexivo apresentado
ao Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30/11/2017.

Banca Examinadora:



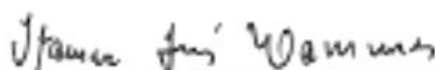
Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Silvana Maria Gritti
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Ana Cristina Rodrigues
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Itamar Luis Hammes
(IFSul)

Dedicatória:

Dedico este trabalho à minha família, amigos, professores e colaboradores. Que tornaram este sonho realidade. Em especial, o dedico a meu marido Tobias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente a Deus, que me deu saúde e força para alcançar mais este objetivo em minha vida.

Em especial, agradeço a meu marido Tobias, por sua paciência, carinho e apoio incondicional ao longo de toda esta jornada.

A meus pais que acreditaram em meu potencial e me apoiaram nos momentos de alegria e de angústia ao longo de toda minha vida e não pouparam esforços para que eu pudesse ir em busca de meus sonhos.

Aos colegas de curso (LP1 e LP2), em especial Giselda e Bruna, que compartilharam dos vários desafios e das incertezas que marcaram esta dura, mas exitosa caminhada.

Aos colegas de trabalho, em especial aos que participaram desta construção, pela parceria, compreensão e contribuições.

Aos professores do curso, em especial a meu orientador, que sonharam junto comigo e contribuíram para esta importante conquista.

Aos servidores da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, pela acolhida e pelo suporte oferecido para a realização deste sonho.

À cidade de Jaguarão que tão bem me recebeu durante toda essa trajetória e de onde com certeza terei saudades.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68).

RESUMO

Este Relatório Crítico-reflexivo emerge de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), entre março e novembro de 2017, que teve como objetivo compreender os processos de mediação de conflitos escolares a partir de uma ótica freireana e de uma abordagem construtiva, visando à formação colaborativa dos educadores do IFSul – Campus Bagé/RS. Para desenvolver este estudo, buscou-se embasamento conceitual na pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire e em outros autores que estudam a temática da mediação construtiva de conflitos escolares. A metodologia utilizada foi a intervencionista, expressa em uma pesquisa participante, organizada em seis círculos de aprendizagem, realizados de forma periódica e colaborativa com nove educadores do IFSul – Campus Bagé. Os dados produzidos, após análise de conteúdo, apontaram para a necessidade de maiores articulações entre gestão, setor pedagógico, educadores, famílias e educandos para a construção de estratégias de mediação proativa e construtiva dos conflitos escolares ocorridos, não apenas com alunos, mas também com os servidores – que a pesquisa apontou serem em número bastante expressivo. Como resultado houve a oficialização da Comissão de Mediação de Conflitos junto à Reitoria do IFSul, que passou a ser responsável pela mediação e resolução dos conflitos escolares. Além disso, a pesquisa provocou a reelaboração do Contrato de Convivência do Campus Bagé, objetivando o esclarecimento de pontos contraditórios e a incorporação de novos procedimentos que favoreçam relações pacíficas, que perpassam por uma gestão do cotidiano, do clima e da cultura institucional, que potencialize as condições de ensino e aprendizagem institucionais. Dessa forma, os resultados acadêmicos e os indicadores de qualidade da educação têm como referência a promoção da autorregulação e da autorrealização cognitiva e emocional dos sujeitos, para que colaborem com a instalação e manutenção de uma Educação para a Paz e assim, por consequência, de uma Cultura de Paz Institucional.

Palavras-chave: Mediação de conflitos, Educadores, IFSul.

RESUMEN

Este Informe Crítico-reflexivo emerge de una investigación realizada en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), entre marzo y noviembre de 2017, que tuvo como objetivo comprender los procesos de mediación de conflictos escolares, a partir de una óptica freireana y de un abordaje constructivo, con vistas a la formación colaborativa de los educadores del IFSul - Campus Bagé/RS. Para desarrollar este estudio, se buscó basamento conceptual en la pedagogía crítico-emancipatoria de Paulo Freire y en otros autores que estudian la temática de la mediación constructiva de conflictos escolares. La metodología utilizada fue la intervencionista, expresada en una investigación participativa, organizada en seis círculos de aprendizaje, realizados de forma periódica y colaborativa con nueve educadores del IFSul - Campus Bagé. Los datos producidos, tras análisis de contenido, apuntaron para la necesidad de mayores articulaciones entre gestión, sector pedagógico, educadores, familias y estudiantes para la construcción de estrategias de mediación proactiva y constructiva de los conflictos escolares ocurridos, no apenas con alumnos, pero también con los servidores - que la investigación señaló ser en número bastante expresivo. Como resultado, hubo la oficialización de la Comisión de Mediación de Conflictos junto a la Rectoría del IFSul, que pasó a ser responsable por la mediación y resolución de los conflictos escolares. Además de ello, la investigación provocó la reelaboración del Contrato de Convivência del Campus Bagé, objetivando la aclaración de puntos contradictorios y la incorporación de nuevos procedimientos que favorezcan relaciones pacíficas que pasan por una gestión del cotidiano, del clima y de la cultura institucional, que potencie las condiciones de enseñanza y aprendizaje institucionales. De esta manera, los resultados académicos y los indicadores de calidad de la educación tienen como referencia la promoción de la autoregularización cognitiva y emocional de los sujetos, para que colaboren con la instalación y manutención de una Educación para la Paz y así, por consecuencia, de una Cultura de Paz Institucional.

Palabras clave: Mediación de conflictos, Educadores, IFSul.

LISTA DE SIGLAS

ANDAVE - Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar
CECODAP - Centro Comunitario de Aprendizaje
CD – Cargo de Direção
CF – Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DEPEX – Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSul – Campus Bagé
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP – Linha de Pesquisa
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade
O.E. - Orientador Educacional
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCD – Pessoa com Deficiência
PIB – Produto Interno Bruto
PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PROGEP – Pró-reitoria de Gestão de Pessoas do IFSul
RS – Rio Grande do Sul
SAVE - Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar
SEESP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Bagé
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SSP – Serviço de Supervisão Pedagógica
TAE – Técnico Administrativo em Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Registros de atendimentos que envolvem pais e/ou responsáveis....	19
Tabela 2 – Registros de atendimentos que envolvem professores e outros profissionais.....	20
Tabela 3 – Registros de atendimentos que envolvem alunos.....	21
Tabela 4 – Sujeitos.....	85
Tabela 5 – Círculos de Aprendizagem.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conflitos Escolares.....	24
Gráfico 2 – Profissionais que medeiam os conflitos.....	25
Gráfico 3 – Existência de Situações de Violência.....	25
Gráfico 4 – Existência de Situações de <i>Bullying</i> e <i>Cyberbully</i>	26
Gráfico 5 – Normas e equipes institucionais que suplantam a mediação de conflitos.....	27
Gráfico 6 – Conhece a legislação que subjaz a mediação de conflitos e a formação continuada docente.....	28
Gráfico 7 – Estratégias de mediação de conflitos.....	29
Gráfico 8 – Reconhece no currículo do IFSul conteúdos que tratem da diversidade e previnam os conflitos escolares.....	30
Gráfico 9 – Causas dos conflitos segundo os docentes.....	31
Gráfico 10 – Estratégias de Mediação de Conflitos.....	32
Gráfico 11 – Estratégias de prevenção dos conflitos segundo os docentes.....	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A PESQUISA INTERVENCIONISTA: DADOS DO CONTEXTO	18
2.1 Objetivos.....	35
2.1.1 Objetivo Geral.....	35
2.1.2 Objetivos Específicos:.....	35
2.2 Justificativa	35
2.3 Motivações.....	36
2.4 O lugar de onde falo.	36
3 CAMPO TEÓRICO	40
3.1 Histórico da mediação de conflitos escolares no mundo	40
3.2 Base legal para a formação de mediadores de conflitos escolares	48
3.3 Contribuições de Freire para a formação de mediadores de conflitos escolares	57
3.4 Gestão das práticas docentes para a mediação de conflitos escolares	69
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
4.1 Abordagem metodológica	81
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	83
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	85
4.4 O desenvolvimento da intervenção.....	87
4.5 Encontro típico.....	88
4.6 Análise dos dados	92
4.7 Avaliação da intervenção.....	95
5 DISCUSSÕES E ANÁLISE DE DADOS.....	98
5.1 A mediação de conflitos escolares entre educadores.....	98
5.2 A mediação de conflitos escolares entre educandos.....	104
5.3 A abordagem construtiva dos conflitos escolares.....	108
5.4 A legislação na mediação de conflitos escolares.....	111
5.5 Análise de conceitos freireanos para a mediação de conflitos escolares.	114
5.6 Alguns apontamentos sobre o clima e a cultura institucional.....	119
5.7 Contribuições da intervenção para a formação de mediadores de conflitos..	123
5.8 Avaliação Participativa da Intervenção	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
8 APÊNDICES.....	144
8.1 APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144

8.2 APÊNDICE II - Registro de Diálogo com Alunos (SOE)	147
8.3 APÊNDICE III - Registro de Ocorrência com Alunos (SOE)	148
8.4 APÊNDICE IV - Termo de Compromisso em Caso Individual (SOE)	149
8.5 APÊNDICE V - Termo de Compromisso em Caso Coletivo (SOE)	150
8.6 APÊNDICE VI - Registro de Diálogo com Pais e/ou Responsáveis (SOE)....	151
8.7 APÊNDICE VII - Registro de Diálogo com Professores (SOE).....	152
8.8 APÊNDICE VIII - Questionário Fechado.....	153
8.9 APÊNDICE IX - Redação.....	155
8.10 APÊNDICE X - Questionário Aberto	156

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de um país, pois é através da produção do conhecimento, por ela realizada, que uma nação cresce, produz renda e melhora a qualidade de vida das pessoas. Muito foi feito no Brasil nas últimas duas décadas, nesta área, porém ainda há muito a avançar.

O grau de prosperidade de uma nação tem a ver, numa relação de causa e efeito, com a qualidade de sua educação popular, isto é, da pertinência entre o que deve ocorrer entre o ensino praticado na escola básica e os reclamos, necessidades e exigências do processo civilizatório de uma sociedade, em determinada etapa do seu percurso histórico. Daí que não se meça mais o nível de bem-estar e de prosperidade dos povos hoje pelos índices apenas econômicos, como PIB (produto interno bruto) e renda per capita, mas, sim, pelo novo IDH (índice de desenvolvimento humano). A busca desse nível de pertinência em todos os graus de escolaridade, com especial enfoque na educação básica, tornou-se o desafio brasileiro na atualidade, todo ele voltado para a construção urgente dos pré-requisitos capazes de conduzir o país a um seguro desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2013/2014, p. 1).

Neste sentido, a educação do século XXI sugere uma série de desafios aos agentes sociais que dela fazem parte (comunidade escolar e sociedade organizada): um novo olhar, um novo compromisso, novas ações e maiores competências profissionais dos educadores e gestores da educação (educação encarada como política de Estado e não apenas como política de governo), para fazer frente ao atual fenômeno social.

A escola, nesta perspectiva, para fazer frente às crescentes demandas sociais que vêm assumindo ou a ela sendo impostas, nas últimas duas décadas, precisa romper com os antigos paradigmas e refletir sobre seus novos desafios.

É notório que a escola tem assumido papéis que antes não eram seus e que agora acabam sendo trazidos para dentro dela e nem sempre há um preparo de quem nela trabalha para assumir tarefas que não se cogitavam. O que é preciso entender e assumir é que essas transformações sociais ocorreram e que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças, como se seus muros fossem intransponíveis e seus alunos ao adentrarem seus portões passassem por um processo de volta no tempo, um tempo do qual eles não fizeram parte. Assumir papéis que antes não eram seus é inevitável, o que não pode ser considerado uma crise, “no caso da escola,

haveria crise se o mundo escolar, que tem uma subcultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais” (AZANHA, 2004, p. 372-373).

Nesta temática, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Bagé também se insere nesta realidade e nestes desafios, quando abarca em seu campo de atuação, diferentes níveis educativos que vão desde o Ensino Técnico Integrado ao Médio (equivalente ao Ensino Médio Regular) – maior demanda deste Campus, até o Ensino Tecnológico de Nível Superior. Instituição pública de ensino que surge como resposta às crescentes demandas sociais de qualificação para o mundo do trabalho, para a cultura, para a ciência e para a tecnologia.

A Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação do IFSul explica que:

Art. 3.º O Instituto Federal Sul-rio-grandense, ao oferecer os diferentes cursos, tem como princípios: I. ofertar educação que contribua para preparar profissionais competentes, habilitados para o desempenho de suas funções e capazes de refletir criticamente sobre a ciência e as técnicas incorporadas nos processos de produção; II. ofertar processos educativos que promovam nos diferentes níveis de ensino do Instituto Federal Sul-rio-grandense o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, para formar cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento social, técnico, econômico e cultural do país; III. incentivar a formação de profissionais com visão crítica do contexto sócio-político-econômico-cultural e conscientes de seus direitos e deveres para que, por meio da produção do conhecimento, prioritariamente na área tecnológica, possam não só participar da vida social de seu tempo como também dispor dos meios para realizar seus projetos de vida; IV. estimular o estudante para que, de forma ética e responsável, no exercício de sua cidadania, possa corresponder aos novos desafios socioambientais (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 04).

Um destes desafios se refere à gestão de conflitos oriundos das relações psíquicas, sociais e de poder surgidas no ambiente institucional. Fator que influencia diretamente os resultados e os indicadores de qualidade da educação proposta pelo IFSul. Daí a importância da busca de conhecimentos sobre a mediação de conflitos institucionais, que parta do princípio da profilaxia, sem desprestigiar a mediação das relações e conflitos do cotidiano institucional, com o foco na política institucional de permanência e êxito dos estudantes. Sobre a implementação de políticas institucionais o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul informa que:

O estímulo à permanência e ao êxito acadêmico efetiva-se através de políticas institucionais articuladas por meio de ações com o intuito de envolver a comunidade acadêmica em programas/projetos que contemplem ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e políticas inclusivas. Para isso, nos campus, desenvolvem-se ações pedagógicas considerando-se, entre outros, os tempos, espaços, produções e aprendizagens, que vão além da sistematização do ensino e contribuem para a formação dos diferentes sujeitos, dando-lhes condições para compreender e intervir na sociedade, a fim de poder transformá-la (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p.80).

Historicamente, entretanto, ao se tratar de indicadores de qualidade da educação, entram em discussão as condições de infraestrutura e de recursos humanos e materiais das escolas, remuneração dos profissionais da educação, índices de aprovação, reprovação e evasão, bem como, e principalmente, os resultados destas instituições nos diversos instrumentos de avaliação externa promovidos por diferentes esferas administrativas, que supostamente indicariam a qualidade do ensino e da aprendizagem; desconsiderando, no entanto, que para que haja qualidade da educação é necessária também que haja a qualidade das relações humanas estabelecidas na escola, o que repercute diretamente na motivação dos alunos e educadores e nos resultados de suas ações. Ou seja, numa escola onde as pessoas são felizes, é provável que existam melhores condições de êxito acadêmico dos discentes e que seus profissionais se sintam mais integrados e motivados na carreira do magistério. Esta problemática compõe um dos focos de estudo desta pesquisa.

No processo de desenvolvimento da pesquisa surgiu a necessidade de refletir sobre a importância do profissional Orientador Educacional como um dos agentes de articulação, gestão e mediação destas relações e conflitos (que são bastante frequentes no IFSul – Campus Bagé) junto aos alunos, pais e/ou responsáveis, professores, servidores e comunidade do entorno.

Corroborar esta ideia, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul o qual afirma que:

A equipe pedagógica, integrante do processo educativo, atua e contribui sistematicamente na construção e efetivação das políticas educacionais do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Esses profissionais da educação, dentre as especificidades do seu fazer pedagógico, promovem e organizam estratégias que visem à melhoria das práticas pedagógicas em seu espaço de atuação, em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem visando à formação integral do educando. Nesta linha condutora, busca a construção e reconstrução do conhecimento, dos valores e atitudes necessários para o crescimento da comunidade interna e externa. Neste sentido, as equipes

pedagógicas acompanham e orientam os processos de ensino e de aprendizagem, incentivando a troca de experiências, a socialização e valorização de práticas alternativas na busca de uma ação reflexiva, fundamental para a superação dos desafios e/ou dificuldades encontradas na implementação das políticas educacionais (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 79 e 80).

Nesse sentido, é que foi proposta uma intervenção que teve como objetivo a formação colaborativa dos docentes do IFSul - Campus Bagé, para a mediação de conflitos escolares, coordenada pelo Orientador Educacional, que partiu do diagnóstico detalhado da realidade socioeducativa, passando por círculos de aprendizagem, onde os conhecimentos acerca da mediação de conflitos foram aprofundados, findando com a autoavaliação dos docentes das mudanças que a intervenção trouxe para suas concepções pedagógicas e práticas profissionais acerca da mediação de conflitos escolares.

2 A PESQUISA INTERVENCIONISTA: DADOS DO CONTEXTO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense (IFSul) tem uma história que começou há cerca de cem anos na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul - RS) e que é marcada pela tradição e excelência na formação técnica e tecnológica da Região Sul do Estado. Hoje, depois de dois períodos de expansão e após assumir nova natureza jurídica enquanto Instituto Federal (desde 2008) o IFSul está presente em quatorze cidades do RS, com cerca de mil e seiscentos servidores e dezessete mil alunos, distribuídos entre o Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Subsequente, Graduações (licenciaturas, bacharelados, tecnológicas), pós-graduações em nível de especializações e mestrados. O Campus Bagé, no entanto, foi inaugurado em quatro de outubro de 2010 e conta atualmente com um quadro de quarenta servidores docentes e trinta servidores técnicos administrativos em educação - com um ótimo nível de qualificação, bem como com uma demanda de setecentos alunos, distribuídos nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Agropecuária e Informática, Curso Técnico Subsequente em Agroindústria e Curso Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. O Campus Bagé, entretanto, possui uma boa infraestrutura, já que conta com um amplo bloco administrativo, um bloco de salas de aula, um bloco de laboratórios de informática e dois blocos de laboratórios dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria, amplo terreno, não havendo apenas um ginásio esportivo – o que está sendo pleiteado pela atual gestão, por meio do apoio de parlamentares.

Tendo já realizado um breve histórico e explicitada a demanda educativa e as condições de infraestrutura e de recursos humanos do IFSul é que será dado início à apresentação dos dados coletados no Campus Bagé, para a análise específica das ocorrências e das estratégias de mediação e resolução de conflitos, as quais eram atendidas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), com o auxílio da direção do Campus, Chefia de Ensino, Pesquisa e Extensão, Coordenação de Estrutura Funcional do Ensino, Supervisão Pedagógica, Coordenadores de Cursos e/ou professores, Psicóloga e Assistente Social ou realiza individualmente até o término

deste Estudo Preliminar, que compõem o diagnóstico da realidade socioeducativa do Instituto.

Para melhor explicar a demanda do SOE, contudo, foram utilizadas algumas tabelas que, em termos numéricos, apresentam os registros realizados neste setor ao longo do ano de 2016.

Ao revisar todos os registros do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do IFSul - Campus Bagé, realizados ao longo do ano letivo de 2016, referentes aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio, é possível constatar uma incidência significativa de situações de conflito com causas e motivações das mais variadas, cujos desdobramentos refletiram de forma negativa sobre as relações humanas ali estabelecidas e sobre os resultados acadêmicos dos discentes, redundando em ocorrências de casos de *cyberbully*, violência verbal, física e mental entre alunos, conflitos estes, que envolveram de forma mais evidente as famílias dos educandos. Os registros de atendimentos que envolveram pais e/ou responsáveis ficam melhor apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1: Registros de atendimentos que envolvem pais e/ou responsáveis.

Tipo de atendimento	Quantidade	Percentual
Atestados médicos prolongados e/ ou encaminhamentos de Estudos Domiciliares	25	23,4%
Inclusão	7	6,5%
Reprovação no último semestre (formandos)	4	3,7%
Ajuste de horários	2	1,9%
Rendimento/ comportamento/ frequência dos alunos	58	54,2%
Conflitos com agressão física	6	5,6%
Conflitos sem agressão física	5	4,7%
Total: 107 registros de atendimentos para pais e/ou responsáveis em 2016.		
Obs.: Durante as entregas de resultados, que ocorreram em duas datas no ano de 2016, compareceram 293 pais e/ou responsáveis, conforme os registros das fichas de presença. Nesta oportunidade todos os profissionais ligados ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) atenderam aos pais, prestando informações sobre o rendimento, frequência e comportamento dos alunos.		

Em termos pedagógicos, no entanto, mais diretamente vinculados aos professores (conforme Tabela 2), os conflitos se concentraram em torno da temática da inclusão de pessoas com deficiência (PCD), rendimento/ frequência/ comportamento dos alunos (onde há a maior concentração de ocorrências), avaliação da aprendizagem, metodologia de ensino docente, postura profissional docente, reprovação/retenção dos educandos.

Tabela 2: Registros de atendimentos que envolvem professores e outros profissionais.

Tipo de atendimento	Quantidade	Percentual
Orientações pedagógicas	60	39,8%
Inclusão	11	7,3%
Conduta Profissional do Professor	4	2,6%
Comissão de Mediação de Conflitos	2	1,3%
Frequência/ rendimento/ comportamento dos alunos	64	42,4%
Formações Pedagógicas	10	6,6%
Total: 151 registros de atendimentos para professores em 2016.		

Já no que pese aos alunos (Tabela 3), a maioria das ocorrências registradas no SOE, em 2016, deram conta, novamente, da tríade rendimento/ frequência/ comportamento, que em parte significativa envolveram participação familiar. Mas também foram registradas ocorrências de dano ao patrimônio, *bullying*, *cyberbully*, homofobia, sexualidade, reprovação/retenção, atrasos, drogadição e de escrituração escolar.

Estas situações, conforme registros do SOE, foram atendidas e mediadas, na maioria das vezes, primeiro pelos assistentes de alunos que registraram em livro ata até a terceira ocorrência leve, onde só então, foi feito o encaminhamento do aluno(a) ao Orientador Educacional ou mesmo aquelas (mais graves) que já foram encaminhadas diretamente ao SOE, sem ter havido registro na Assistência de Alunos, o que foi bastante frequente neste período. Enquanto outras vezes a mediação destas situações foi realizada pela Supervisora Pedagógica e/ou pela

Equipe Gestora do Campus, ou, em situações mais graves, pela Comissão de Mediação de Conflitos (que reúne todos estes profissionais) para deliberações quanto às sanções disciplinares previstas na Organização Didática Institucional e no Contrato de Convivência do Campus Bagé do IFSul. A apresentação sistemática dos atendimentos dados aos alunos em 2016 se dá através da tabela a seguir:

Tabela 3: Registros de atendimentos que envolvem alunos.

Abrangência do atendimento	Tipo de atendimento	Quantidade	Percentual
Coletivo: turma	Escolha de representantes, conselheiros, comportamento, rendimento e frequência	32	50%
Coletivo: grupo de alunos	Comportamento/ Rendimento/ Frequência	30	46,9%
	Encaminhamento de alunos para o Conselho Tutelar durante ocupação do Campus	2	3,1%
Total: 64 registros de atendimentos coletivos para alunos em 2016.			
Individual	Dano ao Patrimônio	1	05%
Individual	Arredondamentos de notas/ Comportamento/ Rendimento/ Frequência	19	10,7%
Individual	Comportamento	8	4,5%
Individual	Rendimento	4	2,2%
Individual	Frequência	40	22,8%
Individual	Conflitos com agressão Física	7	4%
Individual	Atrasos	9	5%
Individual	Conflitos sem agressão física	10	5,7%
Individual	Sexualidade	10	5,7%
Individual	Reprovação/ Retenção	25	14,3%
Individual	<i>Bullying</i>	11	6,2%

Individual	Homofobia	1	0,5%
Individual	Drogas	1	0,5%
Individual	Família	4	2,2%
Individual	Escrituração Escolar	19	10,7%
Individual	Medida Protetiva	1	0,5%
Individual	Avaliação	7	4%
Total: 177 registros de atendimentos individuais para alunos em 2016.			

Na maioria destes casos, contudo, não houve uma participação, uma comunicação e um registro eficientes dos educadores sobre estes fatos, para as respectivas instâncias escolares, bem como, não houve também, uma tentativa, deles mesmos, em mediar estes conflitos no momento em que ocorreram e num espaço propício para tal. Muitas vezes, até mesmo ocorrendo o envolvimento dos professores nos conflitos - normalmente nas redes sociais - o que gerou uma série de complicações. Esta relação e tratamento dado, pelos educadores, aos conflitos escolares levaram, por vezes, ao seu aprofundamento, prejudicando assim, inclusive, o rendimento acadêmico dos discentes e o clima e a cultura institucional como um todo.

Diante desta conjuntura, é que se faz necessária a permanente construção de conhecimentos e saberes profissionais nestes educadores para a mediação das relações humanas e dos conflitos não apenas de forma preventiva, principalmente no que se refere à situações de violência, mas, sobretudo, de forma proativa e construtiva, através de sua formação permanente, proposta nesta pesquisa. Para Freire (1996, p. 56): “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Ainda sobre a formação docente Barboza e Müller (2015, p. 588) afirmam que:

Falar sobre formação docente e suas implicações para a atuação na escola como se configura hoje, apesar de parecer um assunto bastante explorado, ainda causa desconforto e bastante polêmica, principalmente dentro das escolas, já que o entendimento sobre educação, mesmo entre os que já estudaram a respeito da sua função no que diz respeito a seu papel na

sociedade contemporânea, causa confusões no aspecto semântico do termo.

Ao buscar conhecimentos, de forma colaborativa, sobre a mediação de conflitos, os educadores obtêm uma melhor preparação para tratar as situações conflitivas, como naturais às relações humanas estabelecidas num ambiente escolar onde a liberdade, a autonomia e a criticidade são o pano de fundo de um trabalho pedagógico que se imagina emancipatório. Preparando-os também para lidar com situações que envolvam violência, que quase sempre redundam em outros desdobramentos e encaminhamentos. Nesta perspectiva, Estévão (2008, p. 210), afirma que:

Assim sendo, o conflito na escola ganha um novo sentido: ele é encarado de modo positivo e até como necessário ao crescimento dinâmico do ser humano, dependendo, sobretudo, do modo como forem tratados e solucionados, dentro de um ambiente afectivamente quente e construtivo.

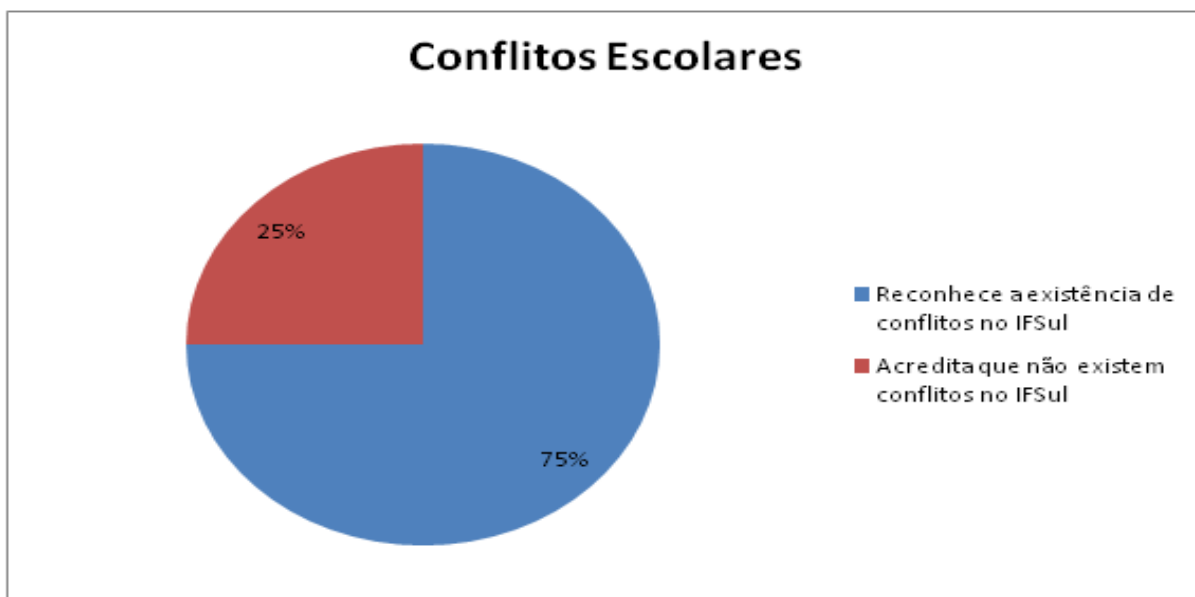
Para tanto, os educadores, através da formação colaborativa para a mediação de conflitos escolares, podem desenvolver saberes que os habilitam para o exercício democrático da docência. Preparando-os para o estabelecimento de um diálogo qualificado e de uma escuta especializada que possibilite um espaço pedagógico pacífico e prazeroso para os alunos e para os próprios profissionais da educação.

Dando sequência ao Estudo Preliminar, contudo, foram utilizados também, alguns gráficos que apresentam os resultados dos questionários aplicados aos professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto e que exprimem suas impressões acerca das situações conflitivas, relações humanas, cultura e clima institucional. Salientando que dos trinta e cinco educadores para os quais o questionário foi enviado, apenas oito devolveram o questionário, ou seja, vinte e três por cento de eficácia do instrumento. São onze gráficos que expressam a visão e as concepções dos docentes acerca da mediação de conflitos escolares antes da intervenção desta pesquisa.

Os dados, no entanto, advindos dos questionários aplicados aos educadores demonstraram primeiro uma divergência conceitual sobre os conflitos. Da mesma forma, e por isso também, uma dificuldade de identificar os conflitos presentes na realidade socioeducativa do IFSul por parte de alguns profissionais que atuam

apenas na docência (conforme Gráfico 1). Isso não ocorreu com os professores que atuam também na gestão e/ou vinculados ao setor pedagógico do Instituto.

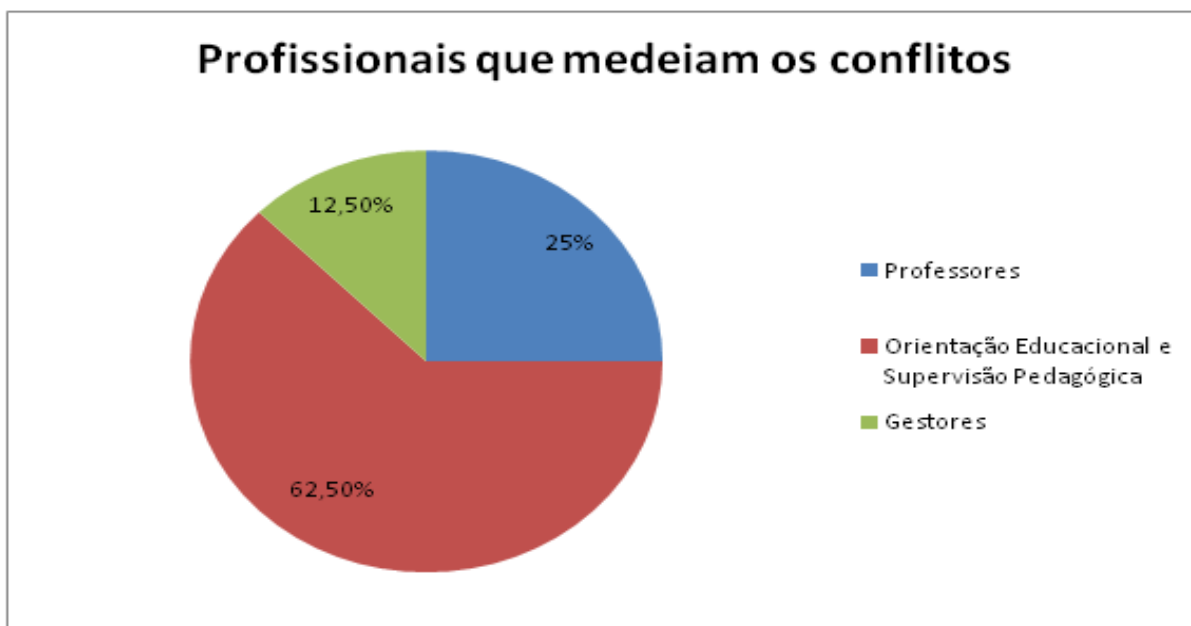
Gráfico 1



Podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social (CHRISPINO, 2007, p.17).

No que pese à identificação dos profissionais que com maior frequência medeiam os conflitos no Instituto (Gráfico 2), os docentes citaram primeiramente o Setor Pedagógico (Orientador Educacional e Supervisora Pedagógica), opinião novamente daqueles vinculados à gestão; em menor proporção os docentes citaram a si próprios como os mediadores dos conflitos, constatação daqueles que não estão vinculados à gestão e por último citaram os gestores como mediadores, o que é verdade também, já que estes fazem parte da Comissão de Mediação de Conflitos.

Gráfico 2



A maioria, por conseguinte, dos professores admite que existiram situações de violência verbal, psicológica e física no contexto do IFSul (Gráfico 3). Apenas um docente admite não perceber nenhuma ocorrência de violência na instituição. O que se repete na mesma proporção quando os docentes são questionados a respeito de ocorrências de *bullying* e *cyberbully* (Gráfico 4). Situações que geraram uma série de atendimentos e encaminhamentos que envolveram docentes, pais, alunos, gestores e a própria Comissão de Mediação de Conflitos em 2016.

Gráfico 3

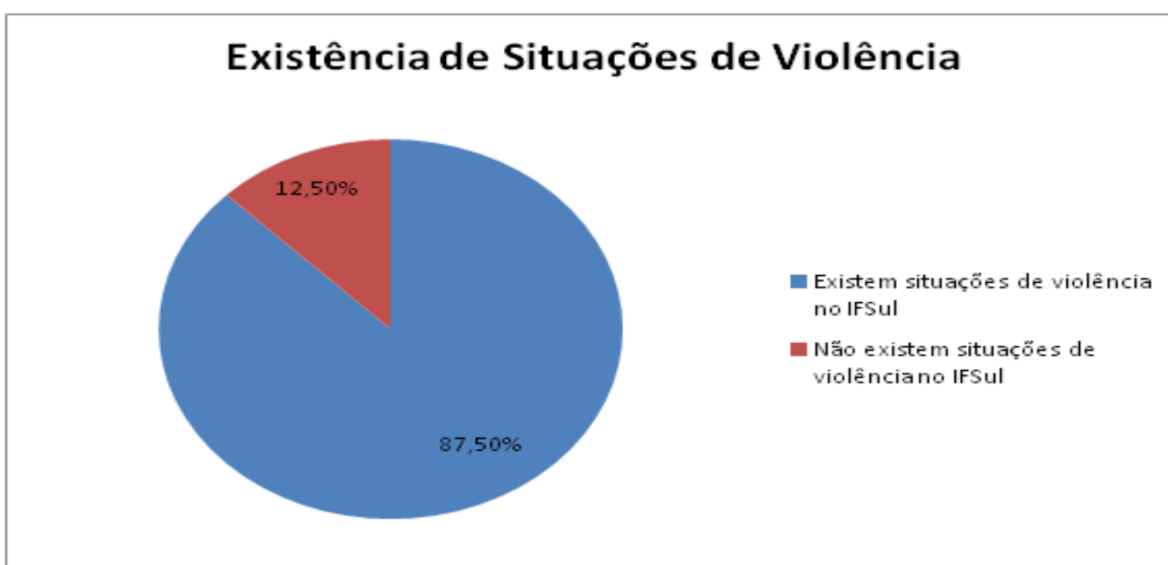
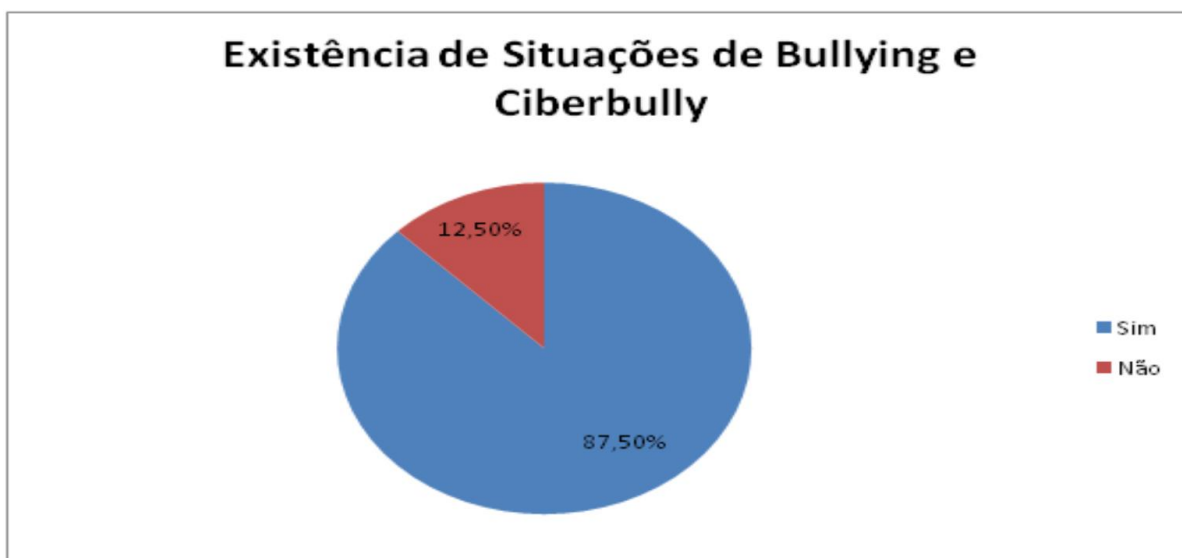


Gráfico 4

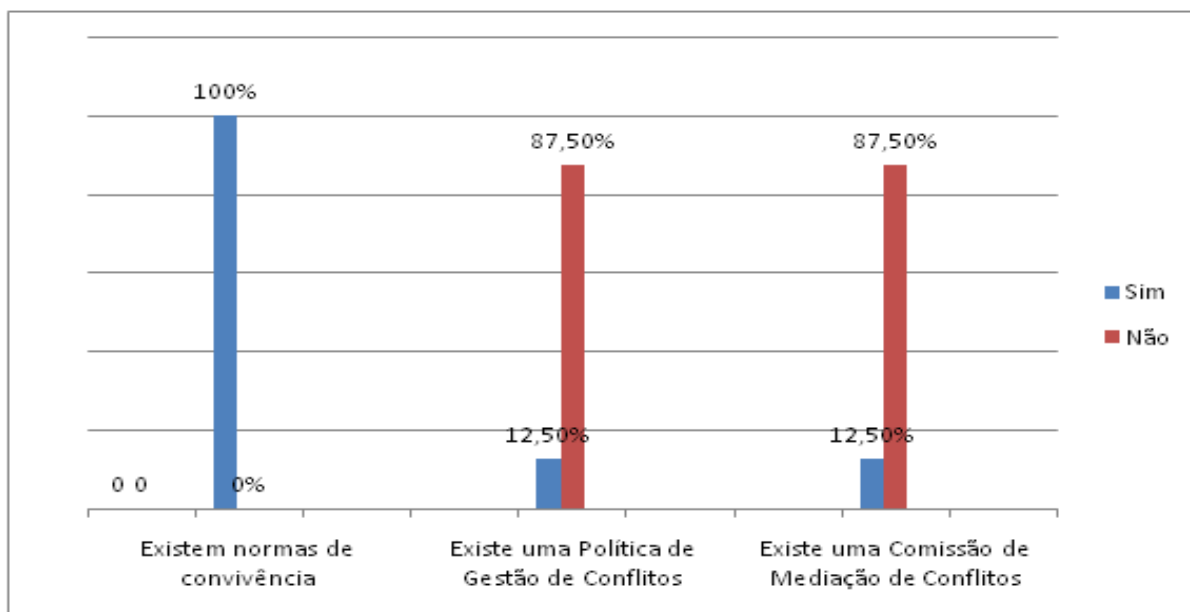
Todos os docentes apontaram que conhecem as normas de convivência da instituição (Gráfico 5), expressas na Organização Didática, bem como as sanções disciplinares em caso de inobservância das mesmas - expressas no Contrato de Convivência do Campus Bagé. Estas normas são reforçadas aos pais dos calouros a cada início de semestre letivo em reunião pedagógica e administrativa. No que tange a existência de uma Política de Gestão de Conflitos (Gráfico 5), a maioria do pessoal docente afirma não existir, apenas um docente. Porém, esta política, na verdade, não existe, apenas uma menção sobre a mediação de conflitos nas Estratégias de Combate à Evasão e à Retenção do Campus Bagé que integra a Política Institucional de Permanência e Êxito.

Ao referir no questionário a Comissão de Mediação de Conflitos (Gráfico 5), a maioria dos docentes constatou não existir esta comissão, isso ocorreu provavelmente pelo fato desta não estar devidamente regulamentada pela instituição, junto à Reitoria, através de portaria de criação, na data de aplicação do questionário, embora já funcionasse informalmente desde a instituição do SOE no Campus em 2015. Mesmo os próprios integrantes da comissão, que fazem parte desta pesquisa, afirmaram que ela não existia. Apenas uma professora que participa da comissão reconheceu sua existência - a supervisora pedagógica. Esta comissão atua principalmente em casos disciplinares mais graves, quando da aplicação de sanções disciplinares, à luz do Contrato de Convivência do Campus Bagé. Esta comissão é composta por membros fixos como: Orientador Educacional, Supervisora

Pedagógica, Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino, Diretora Geral e pelos Coordenadores de Curso (que atuam nas ocorrências específicas de seus cursos). Desta constatação é que decorreu a necessidade de registro desta comissão junto à Reitoria do IFSul.

Gráfico 5

Normas e equipes institucionais que suplantam a mediação de conflitos



Avançando no Estudo Preliminar, é possível inferir que apenas dois dos educadores que responderam o questionário assumem conhecer a legislação intersetorial que subjaz a matéria dos conflitos escolares e aquelas que preconizam a formação continuada dos docentes (Gráfico 6). O que denuncia a necessidade de trazer ao conhecimento dos docentes os textos legais, tais como: Decreto que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional de 1973, Código de Ética dos Orientadores Educacionais do Brasil de 1979, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos de 2009, Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, Resolução que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, Lei que cria o Plano Nacional de Educação de 2014, bem como o Plano de

Desenvolvimento Institucional do IFSul e Planejamento Anual do IFSul, ambos de 2016.

Não há como negar uma relação especial entre o direito (a lei) e a educação e a necessidade de seu conhecimento para o pleno desenvolvimento de suas atividades, apesar do desconhecimento de aspectos específicos da parte de muitos educadores, o que pode gerar posturas de resistência a essa novidade (CURY e FERREIRA, 2010, p. 78).

Gráfico 6



Para mais, quando questionados sobre a participação em formações sobre mediação de conflitos apenas dois dos docentes confirmaram sua participação (Gráfico 7). O que já era esperado, já que é pouco divulgada a produção científica sobre o assunto e pequeno o número de profissionais que trabalham com esta temática. Normalmente vinculados à área da administração e não à da educação. A totalidade dos docentes, todavia, reconhece a existência de estratégias institucionais de prevenção dos conflitos escolares (Gráfico 7).

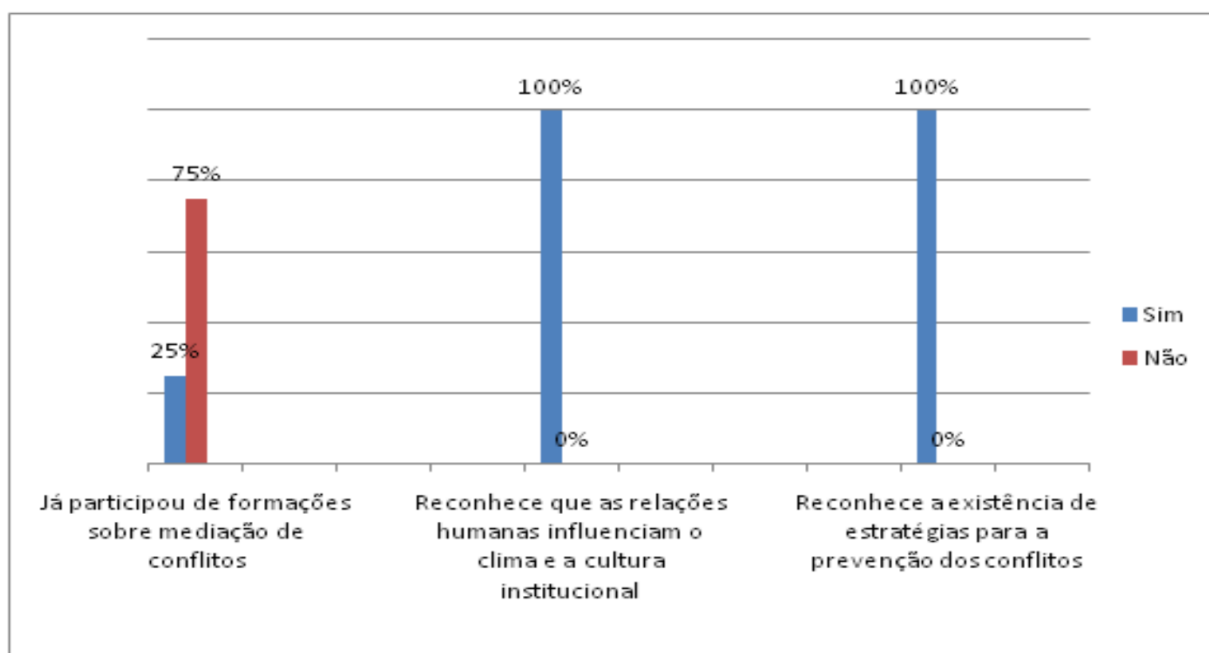
Tratando do tema clima e cultura institucional, a totalidade dos docentes reconhece a importância da qualidade das relações humanas e interpessoais para que haja um clima e uma cultura institucional desalienados (Gráfico 7). Sabe-se, no

entanto, que a cultura institucional corresponde às representações sociais¹ mais profundas, introjetadas pelo inconsciente institucional, estabelecidas em meio às relações sociais, interpessoais e humanas, mas que nem sempre estão evidentes, ou seja, não são facilmente perceptíveis, já que correspondem ao pano de fundo que engendra em primeira instância o funcionamento das instituições. Desta forma, mais difícil de ser transformada. Enquanto o clima está vinculado àquelas representações sociais que potencialmente são passíveis de mudança, que estão presentes no cotidiano institucional de forma mais evidente e que são mais facilmente perceptíveis. O clima é o determinante mais imediato da qualidade de vida institucional. Nesta perspectiva, Bisognin, Nicolau e Gracioli explicam melhor essa distinção, quando afirmam que:

Enquanto a cultura organizacional influencia na formação de missão, estratégia de crescimento e no estabelecimento de diretrizes de qualidade dos serviços prestados, o clima organizacional possibilita descrever o comportamento organizacional enquanto identificação dos aspectos que mais influenciam na percepção dos problemas institucionais. Deprendendo-se desta distinção o caráter mais denso dos valores, associado à cultura, e o caráter mais volátil do clima (2010, p. 03).

Gráfico 7

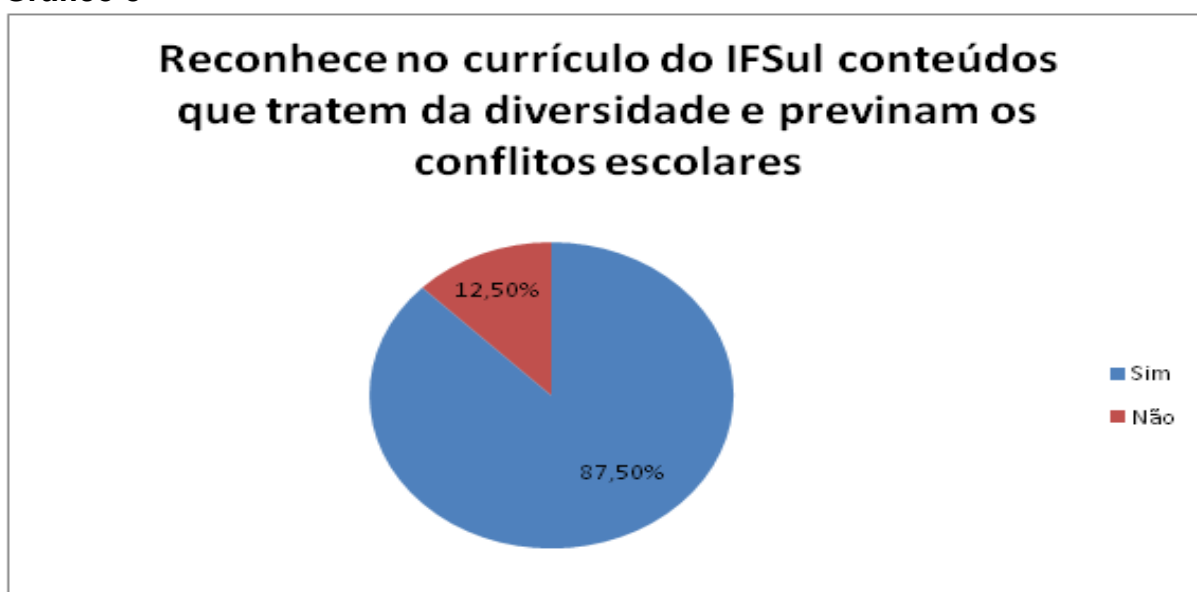
Estratégias de mediação de conflitos



¹ As representações sociais são o conjunto de explicações, crenças e ideias comuns a um determinado grupo de indivíduos; resultam de uma interação social, sem perder de vista, contudo, a questão da individualidade (MORAES et al,2014, p.02).

Ao solicitar que os professores refletissem sobre a existência, no currículo do IFSul, de temas como: cultura, identidades sociais, de gênero e sexuais, diversidade em seu sentido mais amplo, diferenças, relações e representações sociais, relações humanas, habilidades sociais, relações de trabalho, direitos humanos, ciências e tecnologias digitais de comunicação e informação, a grande maioria dos docentes reconheceu, senão em todos os temas citados, em sua maioria, a efetividade do currículo do IFSul na abordagem destas questões (Gráfico 8).

Gráfico 8



Quanto às possíveis causas dos conflitos escolares (Gráfico 9), os educadores elencaram principalmente, segundo sua percepção, começando daquela com o maior número de ocorrências, as seguintes causas: postagens e comentários polêmicos nas redes sociais; *bullying* e *cyberbully*, ocorridos principalmente dentro da escola; questões vinculadas à sexualidade, relações de gênero, embora sejam assuntos que são bastante debatidos na escola através do Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED); as diferenças sociais (socioeconômicas), que culminam em ocorrências de *bullying* ou de problemas de relacionamento entre os alunos; rendimento e frequência, um dos temas mais debatidos e mais controversos em todos os segmentos da comunidade escolar, que foi dos menos citados; greve e ocupação do Campus Bagé, que causaram uma série de conflitos oriundos das divergências de interesses e de ideologias, ocorridas no segundo semestre letivo de 2016, que também foram menos citados pelos docentes e por fim, o tema menos

citado, mas mesmo assim lembrado, diz respeito ao uso de drogas como desencadeador de conflitos escolares.

Gráfico 9

Causas dos conflitos segundo os docentes	
Redes Sociais	37,50%
Bullying e Cyberbully	12,50%
Desinteresse	25%
Greve e ocupação	12,50%
Não responde	12,50%
Sexualidade	12,50%
Redes Sociais	12,50%
Bullying e Cyberbully	25%
Greve e ocupação	12,50%
Frequência	12,50%
Rendimento	12,50%
Não respondeu	12,50%
Bullying e Cyberbully	12,50%
Social	25%
Greve e ocupação	12,50%
Gênero	12,50%
Rendimento	12,50%
Frequência	12,50%
Não respondeu	12,50%
Rendimento	12,50%
Inclusão	12,50%
Frequência	12,50%
Greve e ocupação	25%
Drogas	25%
Não respondeu	12,50%
Legenda	
■	1ª causa
Legenda	
■	2ª causa
Legenda	
■	3ª causa
Legenda	
■	16ª causa/ última

Acontece, muitas vezes, que o conflito é deflagrado e não sabemos exatamente o que o provoca, pois a posição conflitante é diferente do interesse real das partes. O interesse é a motivação objetiva/subjetiva de uma conduta, a partir da qual esta se estrutura e se distingue da posição, que é a forma exterior do conflito, que pode esconder o real interesse envolvido (CHRISPINO, 2007, p.18).

A totalidade dos professores, contudo, reconheceu a existência de estratégias institucionais permanentes para a mediação de conflitos escolares (Gráfico 10), o que contradiz a afirmação anterior de alguns profissionais que afirmaram não haver conflitos no IFSul. Nesta perspectiva, os docentes elencaram as estratégias que, segundo sua percepção, são mais eficazes na mediação de conflitos. Para tal, as estratégias que foram evidenciadas pelos educadores num primeiro momento são: a dialogicidade, seguida de encaminhamento ao SOE e pelo chamamento dos pais na escola. Logo em seguida, alguns sugeriram a retirada do aluno de sala de aula, ou

Aprofundando um pouco mais a análise pediu-se também que os docentes enumerassem por grau de efetividade, conforme sua opinião, as estratégias mais eficientes, eficazes e efetivas para a prevenção dos conflitos escolares, principalmente em se tratando daqueles que envolvam situações de violência de qualquer tipo (Gráfico 11). Novamente veio à tona a dialogicidade, que é uma estratégia que é bastante defendida por toda equipe gestora e pedagógica do IFSul. Na sequência apareceram: boa comunicação interpessoal, bom relacionamento com pais e espaços de escuta qualificados. Diálogo e escuta que em tudo coadunam com os conhecimentos e saberes que Freire preconiza para os educadores democráticos.

Num segundo plano, os docentes referiram outra estratégia que diz respeito a um currículo que trabalhe a diversidade. Neste aspecto o IFSul, através do Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) e do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), vem articulando uma série de ações que abordam a diversidade envolvendo os diferentes segmentos escolares. Bem como, em nível de sala de aula, esta temática é trabalhada em algumas disciplinas, nos diferentes cursos e níveis educativos.

Num terceiro nível de estratégias, os docentes sugeriram a implementação, em nível de currículo, de conteúdos e ações de combate à violência e de promoção dos direitos humanos, com vistas à promoção da cidadania dos sujeitos cognoscentes. Da mesma maneira que salientaram a importância de atividades artísticas e musicais e de espaços de lazer na escola, como forma de motivação à permanência e ao êxito estudantil, à luz da política institucional atualmente vigente.

É possível, também pensar na introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar, o que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera dele – o jovem – no conjunto de comportamentos sociais. De outra forma, é dizer ao jovem e à criança que suas diferenças podem transformar-se em antagonismos e que, se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre (CHRISPINO, 2007, p.23).

Gráfico 11

		Estratégias de prevenção dos conflitos segundo os docentes			
Legenda	1ª estratégia				
	2ª estratégia				
	3ª estratégia				
	7ª estratégia/ última				
	Dialogicidade				37,50%
	Boa comunicação interpessoal				12,50%
	Bom relacionamento com os pais				25%
	Espaços de escuta qualificados				12,50%
	Não respondeu				12,50%
	Curriculo que trabalhe a diversidade				37,50%
	Espaços de escuta qualificados				12,50%
	Dialogicidade				25%
	Boa comunicação interpessoal				12,50%
	Curriculo que combata a violência e promova os direitos humanos				37,50%
	Atividades artísticas e musicais				12,50%
	Espaços de lazer na escola				12,50%
	Boa comunicação interpessoal				25%
	Curriculo que trabalhe a diversidade				12,50%
	Não respondeu				12,50%
	Suspensão				12,50%
	Dialogicidade				12,50%
	Prática de esportes				12,50%
	Curriculo que combata a violência e promova os direitos humanos				25%
	Política de combate à evasão e à retenção				25%
	Espaços de lazer na escola				12,50%
	Não respondeu				12,50%

Partindo deste diagnóstico inicial da realidade socioeducativa do IFSul – Campus Bagé, é que foi construída a formação colaborativa sobre mediação de conflitos escolares que foi implementada junto aos educadores.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral

Compreender os processos de mediação de conflitos escolares a partir de uma ótica freireana e de uma abordagem construtiva, visando a formação colaborativa dos educadores do IFSul – Campus Bagé.

2.1.2 Objetivos Específicos:

- 1) Aprofundar o diagnóstico dos conflitos e dos encaminhamentos a eles dados pela equipe gestora e pedagógica do IFSul;
- 2) Construir uma proposta de formação colaborativa para os educadores sobre mediação de conflitos;
- 3) Analisar as repercussões deste estudo sobre as concepções e práticas de mediação de conflitos destes educadores a partir de sua autoavaliação.

2.2 Justificativa

A presente pesquisa encontra sua justificativa e relevância na medida em que aborda uma demanda emergente do contexto educacional e sociocultural atual do IFSul e da sociedade como um todo. Presente em todos os níveis e modalidades educativas, a qual também desafia diariamente os conhecimentos e saberes dos professores da Educação Técnica de Nível Médio diariamente - que se refere à prevenção de situações de violência e à mediação de conflitos escolares, cada vez mais frequentes e com origens e desdobramentos dos mais diversos. Os quais repercutem diretamente sobre os resultados acadêmicos dos alunos e sobre os indicadores de qualidade da educação. Justificativa que fica mais clara nas palavras dos pesquisadores Chrispino e Dusi (2007, p. 598) quando afirmam que:

O problema é verdadeiro e concreto, é amplo e se complica a cada dia. Logo, por conta desta realidade, os formuladores de política pública educacional devem buscar as hipóteses do problema e propor ações concretas visando a solucioná-lo ou atenuá-lo. É isso que temos buscado fazer! A tese que defendemos (CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P., 2002; CHRISPINO, 2004) é a de que a escola tornou-se de massa e passou a abrigar alunos diferentes, com inúmeras divergências. Habituada a lidar com iguais, a escola não se preparou para essa diversidade dos alunos. Por essa razão, surgem antagonismos que se transformam em conflito e que podem chegar aos extremos da violência. Para responder a essa sequência

de problemas, propomos a instalação da mediação de conflito na escola, não só como alternativa para ela própria, mas também como aprendizado social que pode contribuir para criar uma nova ordem de relações entre os cidadãos.

2.3 Motivações

As motivações para a realização da pesquisa foram muitas e perpassaram desde o anseio dos professores, expressa nos questionários e na observação direta, que denotaram a dificuldade e falta de conhecimentos específicos destes para mediar os conflitos escolares do dia a dia da sala de aula; o que denunciou problemas comunicacionais e encaminhamentos equivocados que aprofundaram os conflitos - precisando de um tempo maior e de ações mais profundas para serem remediados - que do contrário poderiam ser prevenidos; até o número significativo de registros de diálogos e ocorrências, com alunos, pais e professores, formalizados junto ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), ao longo do ano letivo de 2016.

Esta pesquisa encontrou motivação, também, na falta de regulamentos e orientações institucionais do IFSul que dessem conta especificamente dos conflitos escolares tanto no que se refere à Organização Didática, quanto à Proposta Político Pedagógica, estando apenas mencionada, como meta, no Plano de Combate à Evasão e à Retenção do Campus Bagé que integra a Política de Permanência e Êxito Institucional. Corroborar esta ideia a pouca produção científica seja em livros, dissertações, teses ou artigos de periódicos reconhecidos, em nível de Brasil, sobre o tema, sob o viés educacional, o que redundou muitas vezes em abordagens arbitrárias, equivocadas e ideológicas, que se mostraram ineficientes à complexidade das relações sociais ocorridas no seio da escola.

2.4 O lugar de onde falo.

A implantação do Serviço de Orientação Educacional é recente no IFSul - Campus Bagé, datada de novembro de 2015, quando o Orientador Educacional (que coordena esta pesquisa) foi nomeado através de concurso público para o cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE) - Pedagogo/Orientador Educacional, dessa instituição, em regime de quarenta horas semanais. Função que também exerce, desde dezembro de 2015, na matrícula de Professor de Anos Iniciais, na

Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe, em regime de vinte horas semanais. Ambos situados na cidade de Bagé – RS. Mas antes de chegar a este ponto em sua carreira, este educador teve toda uma trajetória acadêmica e profissional que o levou a interessar-se pela mediação de conflitos.

Este profissional, em específico, começou seus estudos em educação em 2003 na faculdade de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tendo-a concluído em 2006. Logo em seguida, deu sequência a seus estudos realizando quatro especializações, respectivamente: Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade da Região da Campanha (2007-2008); Gestão de Pessoas pelo Portal Faculdades Integradas (2007-2008); Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Universidade Aberta do Brasil (2010-2011) e Orientação Educacional pelo Instituto A Vez do Mestre – Faculdades Integradas (2014-2015). Ingressando em 2016 no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa.

Foi, entretanto, durante o exercício da função de supervisor pedagógico (entre 2011 e 2015), na rede municipal de ensino, que este profissional desenvolveu o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre mediação de conflitos, o que motivou a realização da Especialização em Orientação Educacional, sua inserção no mercado de trabalho como Orientador Educacional – o que aprofundou ainda mais a necessidade e o interesse por este campo de estudo e o ingresso no Mestrado Profissional em Educação, com uma proposta de pesquisa que tem foco nessa temática, visando a formação continuada dos docentes do Instituto para a mediação de conflitos escolares. Já que na função Orientador Educacional do IFSul, atua também com as formações pedagógicas dos docentes.

São muitos os desafios profissionais, no entanto, que se colocam diariamente no exercício da profissão de Orientador Educacional do IFSul, dentre eles, está a mediação de conflitos escolares que envolvem todos os segmentos da comunidade escolar, bem como, expressivos, são os êxitos das ações implementadas, que redundam no sucesso acadêmico e na autorrealização dos alunos. Cada rede de ensino, no entanto, traz suas peculiaridades e problemas, da mesma forma que suas potencialidades e é focado nelas que o trabalho do Serviço de Orientação Educacional (SOE) da rede federal de ensino precisa ser realizado diariamente.

A atuação do Orientador Educacional no Instituto, dentro desta perspectiva, está diretamente vinculada a uma abordagem sócio-histórica, já que seu material de trabalho é a realidade social dos alunos, permeada por suas contradições e conflitos, fazendo a mediação entre indivíduo e sociedade. Pois é em meio ao processo histórico e social da vida humana que o indivíduo é construído. Considerando também nesta perspectiva a complexidade, a diversidade e a multiplicidade cultural, bem como as relações de poder ocorridas nas diferentes instâncias sociais.

Segundo Grinspun (2006, p. 55):

O Orientador Educacional dialetiza as relações e vê o aluno como um ser real, concreto e histórico. Desta forma, ele assume uma postura política, percebendo que a educação faz parte de um contexto sócio-econômico-político-cultural e que o aluno é o principal sujeito desse contexto onde, o mesmo está inserido em uma determinada sociedade. Por isso, o Orientador Educacional é um profissional de grande importância na escola, pois, ele vai articular/orientar e clarificar as contradições e confrontos, e nesse meio, buscar ajudar o aluno a compreender as redes de relações que na sociedade se estabelecem.

Desta forma, o Orientador Educacional precisa, no contexto da Educação técnica e tecnológica, mais que nunca, participar ativamente como corresponsável pela gestão educacional, sendo um dos articuladores junto à comunidade escolar da Proposta Pedagógica Institucional, da Organização Didática e do Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como participar da estruturação do Círculo de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar, dos Conselhos de Classe, da escolha dos conselheiros e dos líderes ou representantes das turmas, sempre atuando na instituição como relações públicas, mediador de discussões, do diálogo, da reflexão, da análise teórica, dos processos de comunicação, informação, interação e como facilitador destes espaços e destes tempos através de atendimentos individuais e coletivos, grupos de estudos, formações e círculos de aprendizagem. Proporcionando a todos as informações para o conhecimento dos alunos, servidores, serviços e do Instituto, ou seja, atuando na qualificação dos processos de interação e de comunicação e na potencialização das capacidades perceptivas e relacionais de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

O trabalho do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do IFSul, cada vez mais, precisa estar sempre em consonância com o do Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP), já que um depende do outro para elevar os níveis de eficiência,

eficácia, efetividade e qualidade da gestão escolar e por outro lado, desenvolver na equipe de trabalho conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções necessários ao sucesso dos processos educativos. Ambos precisam planejar juntos a curto, a médio e a longo prazo, acompanhados da Gestão, os procedimentos, as posturas, regras, projetos, ações, atividades de lazer e recreativas, eventos, festividades, estratégias metodológicas e avaliativas, o calendário letivo e de reuniões que o Instituto realizará ao longo do ano letivo, considerando um planejamento anual ou mesmo atividades de acompanhamento e avaliação das ações do Instituto que serão adotados em todas as etapas do processo. Da mesma forma que o SOE e SSP precisam estar entrosados com a direção do Instituto, ou seja, com seus aspectos financeiros e administrativos. Para que todos juntos possam colaborar para a eficiência da administração pública e para uma instituição pautada em pressupostos de qualidade e de excelência.

É a partir desta trajetória, destes desafios e destas potencialidades profissionais que esta pesquisa surgiu como demanda do Serviço de Orientação Educacional do Campus Bagé do Instituto Federal Sul-rio-grandense, com o apoio da direção deste Campus e com o suporte da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, através do Programa de Pós-graduação em Educação.

3 CAMPO TEÓRICO

3.1 Histórico da mediação de conflitos escolares no mundo

Para iniciar esta discussão teórica, num primeiro plano, faz-se necessário conceituar conflito. Sendo utilizada para tal a definição dada por Chrispino e Chrispino:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. [...] O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes (2002, p.16).

Possato et al (2014, p. 358) por sua vez corrobora esta definição, já introduzindo a noção de resolução não-violenta de conflitos, quando afirma que:

O conflito é uma situação que surge entre pelo menos dois ou mais protagonistas, na qual se produz uma confrontação de interesses (Fernández, 1998). Deste choque de interesses surgem posições contrapostas em primeira instância. Se os conflitos são consubstanciais aos sistemas de relações humanas, as confrontações não têm motivos para conduzir a manifestações extremas de violência (Ortega e Rodríguez, 2003). Na medida em que os protagonistas usam instrumentos apropriados, como a negociação verbal, em busca de uma solução que contemple tanto a situação dos distintos participantes como a maior parte possível de seus interesses, se avançará para uma resolução satisfatória do conflito (Fernández, 1998; Del Rey, Sánchez & Ortega, 2004).

Já adotando uma abordagem construtiva para o conflito, Possato utiliza a definição de Madalena Freire:

Parafraseando Madalena Freire (1992), o conflito é uma oportunidade de ruptura do estabelecido para que se construa algo novo. Assim, somente

pelo conflito (compreendido em sentido amplo) há o desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos, das instituições. Embora os conflitos façam parte de nossa vida e inclusive representem uma parte construtiva das relações humanas, continuam sendo considerados pelas pessoas e instituições como algo negativo, anormal, que deve ser expurgado da sociedade. Do mesmo modo, na escola, como instituição educativa, não poderia ser diferente (POSSATO et al, 2014, p. 358).

Num segundo plano, entretanto, faz-se necessário conceituar o que é mediação de conflitos. Quando novamente recorre-se a Chrispino, o qual afirma que a mediação de conflitos é:

O procedimento no qual os participantes, com assistência de uma pessoa imparcial – o mediador -, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável (2007, p. 22 e 23).

No ambiente escolar, os conflitos (em seu sentido amplo) têm, contudo, uma trajetória histórica demarcada pela negação e pela repressão, muitas vezes de forma bastante autoritária e arbitrária. Nesta abordagem os conflitos eram, e ainda são, em muitos casos, tratados como um desvio à normalidade, às condutas e aos comportamentos sociais esperados e aceitáveis e como algo que precisa ser coibido e prevenido de forma permanente e veemente. O que coaduna com um modelo pedagógico behaviorista, antidialógico, nada crítico e que desprestigia a participação ativa e a autonomia dos discentes nas decisões pedagógicas.

Contudo, as experiências educacionais nos diversos países, conforme Possato (2014) têm demonstrado que a negação e a repressão não são os melhores caminhos para lidar com as situações de conflitos escolares, mas sim o diálogo, a escuta, a liberdade e a autonomia exercidas com responsabilidade e a transformação dos conflitos em momentos de construção individual e coletiva e de qualificação das relações humanas. Mas para se chegar a esta compreensão, foi necessária uma longa caminhada histórica, social e cultural, que evidenciou diversas experiências de mediação de conflitos escolares nos mais variados países e realidades educacionais. Estas experiências e realidades serão aqui discutidas.

O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência do conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e,

com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar (CHRISPINO, 2007, p.23).

A mediação de conflitos, segundo os estudos de Possato (2014), surge há cerca de cinquenta anos atrás, no âmbito jurídico dos Estados Unidos e logo em seguida na França, quando se buscavam meios baratos e menos formais para resolver situações de conflito que envolvesse comunidade, família e mediação penal. Com o tempo a mediação de conflitos começa a se distanciar da resolução de litígios, embora continue utilizando técnicas de conciliação e arbitragem, assumindo posturas mais técnicas e instrumentais.

Em 1982, os Community Boards de San Francisco impulsionam a colaboração entre o sistema educacional e os Centros de Mediação Comunitária. Gradualmente, as experiências com a mediação de conflitos nos meios escolares ampliam-se por diversos países e atualmente é possível encontrar experiências na Europa em países como França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polônia, Alemanha, Espanha, entre outros; também na Nova Zelândia, Austrália, Canadá e países da América Latina, como Argentina, Chile, Equador, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, Brasil, entre outros (POSSATO et al, 2014, p. 358).

Neste período, a concepção de mediação de conflito passa a considerar a importância da negociação psicossocial - ponderando aquilo que se ganha e o que se perde com o conflito. Há assim um incentivo à voluntariedade na resolução de conflitos, onde os envolvidos assumem seu papel de protagonistas (sujeitos) na busca dos significados imbricados no conflito, para sua resolução pacífica.

Nos anos 1990, por conseguinte, a partir de levantamento realizado por Possato (2014), começam a ser implementadas novas estratégias de mediação de conflitos em diversos países, tendo como figura central a pessoa do mediador.

O mediador, nesta perspectiva, buscando a neutralidade e a imparcialidade e preservando a confidencialidade, seria responsável por oferecer uma escuta especializada aos protagonistas para que possam entrar em acordo, traçando estratégias consensuais para que o conflito seja amenizado. “O mediador não é aquele que dá as respostas a um conflito, ele não deve fornecer “soluções”; é o responsável por oportunizar um espaço onde o conflito seja reelaborado, reformulado e repensado de maneira construtiva” (POSSATO et al, 2014, p. 359). Para tal, o mediador precisa construir conhecimentos e saberes que o qualifiquem para a comunicação, o diálogo e a compreensão profunda dos conflitos, no ambiente

institucional, para que possa mediar suas soluções. Daí a importância da formação continuada dos mediadores de conflitos escolares.

O mediador, no entanto, deve observar que a mediação de conflitos não diz respeito tão somente ao aspecto disciplinar do ambiente organizacional escolar, mas está diretamente relacionada às decisões pedagógicas que norteiam o funcionamento da escola, expressas no currículo, no planejamento pedagógico e administrativo, no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico.

Ainda na década de 1990, em Portugal, segundo Possato (2014), há registros de um modelo de mediação escolar, alicerçado em três pilares: da mediação socioeducativa ou sociocultural, da mediação de conflitos interpessoais, simultaneamente ao da formação de mediadores. Estratégia que se mostrou bastante eficiente no que se refere ao combate à evasão e à retenção e para amenizar as dificuldades de adaptação escolar dos alunos. Melhorando também, por consequência, os resultados acadêmicos dos alunos.

Em 1993, na Espanha, experiências de mediação de conflitos foram vivenciadas através da formação de equipes de mediação, compostas por um coordenador, professores, equipe gestora, pais e membros da comunidade. As equipes que possuíam líderes dinâmicos, que possibilitavam a formação contínua de seus participantes e sua articulação apresentaram êxito. Muito embora tenha havido casos, que pelo despreparo de alguns membros da equipe, algumas condutas reativas foram registradas. A postura da equipe gestora com relação à convivência é fundamental para se implementar um projeto de Mediação de Conflitos nas escolas. “La línea de gestión del centro impulsada por el equipo directivo es decisiva para que la mediación se ponga en práctica y se potencie o, por el contrario, se frene y se desestime” (SEIJO e GONZÁLEZ, 2008, p. 387).

Ainda na Espanha, nesta mesma época, Possato (2014) relata a existência de projetos de mediação de conflitos, tais como: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) e Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), dirigidos por Ortega, que sugeriam que em situações de conflitos interpessoais, que envolvam abuso, violência, perseguição e/ou vitimização, a técnica de mediação é desaconselhada, já que há um desequilíbrio nas relações de poder dos envolvidos. Desta forma acreditava-se que para que haja mediação os sujeitos envolvidos precisassem estar num mesmo plano.

Outra constatação destas experiências de mediação é a de que em casos onde o fator motivador dos conflitos é o socioeconômico e/ou o étnico-cultural, num contexto de desequilíbrio entre o grupo majoritário, com mais recursos e o minoritário, menos favorecido, há uma tendência deste desequilíbrio aprofundar as condições de segregação, de exclusão e de discriminação das minorias, levando-as a uma condição de vitimização.

Na América do Sul, no entanto, segundo pesquisa de Possato (2014), surgem as primeiras experiências de mediação de conflitos e combate à violência escolar a partir do ano de 2000. A pesquisadora chilena Beatrice Avalos realizou um levantamento destas experiências, no ano de 2003, na Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela. No Chile, já em 2000, relata que houve formações, por parte da Fundação de Apoio Social das Igrejas Cristãs, para docentes, estudantes e advogados ligados à educação que visavam a resolução de conflitos escolares através do diálogo e da comunicação. Em 2001 o Ministério da Educação chileno implementou o programa “Convivência Escolar” que visava a inserção da prevenção e resolução de conflitos como eixo transversal aos currículos escolares.

A Colômbia, assim como outros países da América do Sul, incluindo o Brasil, já possuía em 2003 uma política nacional de combate à violência nas escolas. O “Programa de Convivência e Direitos Humanos” propunha uma equipe de dez mediadores escolares composta por diretor, inspetor, coordenador, professor, pai ou mãe e aluno.

Avalos (2003) descreve que as atividades desse projeto baseavam-se em intercâmbio de experiências com todos os integrantes da equipe de mediação (quatro encontros ao ano), com o estudo dos aspectos conceituais e metodológicos, bem como o estabelecimento de tarefas a serem realizadas; reuniões mensais da equipe de mediação a fim de acompanhar as atividades realizadas e temas específicos de cada instituição; e três eventos acadêmicos e públicos ao ano para propiciar a reflexão coletiva sobre a criação de um ambiente democrático que o processo requeria (POSSATO et al, 2014, p. 361).

No Equador, contudo, Possato (2014) registra a implementação do projeto: “A mediação escolar: um sistema alternativo para resolver conflitos na comunidade educativa”. Nele treze mil crianças foram treinadas para a resolução alternativa de conflitos e duzentas para a mediação de conflitos. Os formadores eram os professores que atuavam como tutores do programa. Existiam comitês de mediação compostos por integrantes das famílias, das escolas e das comunidades.

Já na Venezuela:

"Somos Ciudadanos" era o programa da CECODAP (organização social venezuelana para a promoção e defesa dos direitos das crianças e jovens) implementado no estado de Vargas, na Venezuela. O programa iniciou-se em setembro de 2001. A intenção era que crianças e jovens exercessem a cidadania por meio da participação e organização nas escolas, não apenas para a defesa dos direitos, mas também para o cumprimento dos deveres e a busca de soluções para os problemas individuais e coletivos. Assim, em 20 centros educativos participaram do programa 120 alunos como "Guardianes de la Ciudadanía" e como "Mediadores de Conflicto". Os professores igualmente eram preparados "en materia de Resolución de Conflictos, Mediadores de Conflicto en la Escuela, Reglamentos de Convivencia Escolar, Construcción de Proyectos de Convivencia, Educación y Participación Estudiantil, Programación de Actividades Públicas con Niños y Adolescentes" (AVALOS, 2003, p. 82).

O país da América do Sul, conforme análise de Possato (2014), que implementou o maior número de estratégias de mediação e resolução de conflitos e de combate à violência escolar foi sem dúvida a Argentina. O país possui uma legislação específica sobre o tema, como, por exemplo, a Resolução nº 72 de vinte de agosto de 1997.

Em 2000, através da Lei 4.711 foi criado o "Plano Provincial de Mediação de Conflitos" na Argentina, onde uma equipe interdisciplinar era responsável pela formação de professores, capacitadores e alunos para a mediação de conflitos escolares em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A resolução dos conflitos acontecia através da mediação destes sujeitos, já inseridos no ambiente escolar, através de técnicas de negociação.

Um dos grandes objetivos deste projeto era integrar a família à escola, num contexto de corresponsabilidade sobre a mediação estratégica destes conflitos. Outro objetivo era sobrepôr a autoridade ao autoritarismo. O projeto teve fim em 2006, embora a comissão interdisciplinar ainda atue no âmbito de formações docentes, ministradas para vários países da América do Sul e Central.

Em 2003, através da Resolução 503, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia Nacional da Argentina implementou o "Programa Nacional de Mediação Escolar" (POSSATO, 2014). Em 2006 o Conselho Federal de Educação fixou uma série de disposições para o desenvolvimento de práticas de mediação que contribuíssem para a mediação pacífica de conflitos escolares.

Em 2009 a Província de Buenos Aires cria a Lei de Mediação Escolar. Já na Província de Córdoba, neste mesmo ano, instituiu-se a figura do Coordenador de

Curso que dentre suas funções deveria conhecer a realidade socioeducativa da comunidade escolar, seus problemas e potencialidades, atuando na mediação das interações sociais, nas negociações e acordos entre os diversos sujeitos, bem como atuando em estratégias que objetivam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Chamados de mediadores pela própria mídia, os Coordenadores de Curso ingressam nas escolas argentinas para suprir as novas necessidades que surgiram a partir da extensão da obrigatoriedade da escola secundária. As funções do Coordenador de Curso visam melhorar os processos de escolarização e de socialização dos estudantes, sobretudo aqueles que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social. Em sua atuação não utilizam especificamente técnicas da mediação e resolução de conflitos, salvo algumas exceções, como é o caso do Professor Mediador Escolar e Comunitário no Brasil (POSSATO et al, 2014, p. 363).

O Brasil, no entanto, segundo Possato (2014) tem sua história recente marcada pelo combate aos diferentes tipos de violência. Na década de 1990, através da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, implementou-se o “Programa Paz nas Escolas”. Nele eram ofertadas formações a professores e a policiais para o combate à violência nas escolas. A partir desta época, todos os entes federativos e muitas Organizações Não Governamentais passaram a desenvolver ações no sentido da resolução e mediação pacífica de conflitos.

Inserindo-se no âmbito escolar, as ONGs (Organizações Não Governamentais) brasileiras, tais como: Sou da Paz e Viva Rio, representam a atuação do Terceiro Setor, desde a década de 1990, no combate aos conflitos e à violência surgidos em meio às comunidades carentes não apenas das grandes regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo, mas também ampliando sua atuação através de ações que mobilizaram a sociedade e comunidades de todo o país. Participando de ações, inclusive, de âmbito internacional. Ações estas que redundaram na diminuição de situações de conflito e dos registros de violência em escolas destas comunidades atendidas pelas ONGs.

No Rio de Janeiro, em 2000, foi criado o “Projeto Escola de Mediadores”, aplicado em duas escolas da periferia, onde os alunos eram capacitados para mediar os conflitos entre seus colegas. Experiências similares foram aplicadas em algumas escolas de cidades como São Paulo e Porto Alegre e no Estado do Ceará.

Em 2010, o Estado de São Paulo, criou a função do Professor Mediador

Escolar e Comunitário (PMEC), em resposta ao grande número de situações de violência ocorridas nas escolas paulistanas, amplamente divulgadas pela mídia da época.

Esse profissional deveria, entre outras funções, “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (Resolução SE n. 19, 2010, art. 7º). Os PMECs seriam os professores responsáveis pelo desenvolvimento do Sistema de Proteção Escolar, um programa da SEESP. Quase mil professores de diferentes áreas de ensino poderiam atuar como PMECs nas escolas estaduais paulistas em 2010. Hoje há mais de três mil PMECs atuando no Estado de São Paulo (POSSATO et al, 2014, p. 363).

Porém, a pesquisadora Possato, em sua pesquisa de doutoramento (2014), através do estudo etnográfico, pôde constatar que os PMECs em sua maioria não desempenhavam as funções para as quais eram admitidos, atuando em desvio de função, como: diretor, coordenador, inspetor, professor, secretário; em péssimas condições de trabalho. Já Meneses (2012), em seus estudos de Mestrado, concorda com a constatação de Possato e acrescenta que a instabilidade na carreira destes profissionais é outro fator preocupante.

Contudo, no que pese ao caso brasileiro, pode-se inferir que as experiências acerca da mediação de conflitos escolares, em nível de políticas públicas e ações implementadas no âmbito escolar, são bastante incipientes. Necessitando de maiores investimentos e de um tratamento sério por parte dos governantes. Para que as experiências exitosas não fiquem apenas por conta de iniciativas do Terceiro Setor (sociedade organizada).

Por fim, ao retomar todas as experiências de resolução e mediação pacífica de conflitos, implementadas em diversos países do mundo, mas principalmente na América do Sul, é possível evidenciar que a mediação de conflitos em sua maioria ocorre por meio de equipes de mediadores e não centrada em uma única pessoa no âmbito escolar. Outro fator importante é o de que a convivência passou a integrar os currículos de forma transversal e interdisciplinar.

Dentre as estratégias de resolução de conflitos, estas experiências comprovam que a mediação é uma das mais eficientes, onde através da negociação e do estabelecimento de acordos e de parcerias de corresponsabilidade, a harmonia e a paz são perseguidas. Ela envolve a comunidade escolar como um todo. Para tal, nem todas as realidades estão preparadas para a mediação de conflitos ou esta

estratégia é a mais indicada. Pois para que haja mediação é necessário o estabelecimento de uma relação, de um vínculo de confiança, respeito, diálogo, autonomia, responsabilidade, liberdade e solidariedade entre os atores² sociais.

Acreditamos que a escola é um espaço privilegiado no que se refere à heterogeneidade e que seriam necessários mais estudos para se compreender seus contextos. Somente a partir de aprofundamento nas pesquisas, valorização dos profissionais da escola e formação, no sentido de compreender a realidade local e intervir junto à comunidade com projetos e soluções conjuntas, além do investimento na participação dos alunos e da comunidade nas decisões da escola, por meio das assembleias, grêmios estudantis, se poderia começar a pensar um projeto para amenização dos conflitos e das violências nas escolas. O enfrentamento e resolução de conflitos em contextos escolares pluriculturais faz necessária uma mediação intercultural, que para além da mediação interpessoal contemple como base a compreensão, o diálogo e o desenvolvimento comunitário entre culturas respeitando e integrando a diversidade étnico-cultural e socioeconômica (POSSATO et al, 2014, p. 364).

Mais especificamente, faz-se urgente a formação permanente e continuada dos profissionais da educação para a mediação das relações interpessoais, que abranja todas as interfaces complexas e difusas que influenciam a convivência, o clima e a cultura escolar, da mesma forma que para a construção de estratégias e alternativas mais eficientes para a prevenção e tratamento dos conflitos escolares. E dentre tantos conhecimentos e saberes fundamentais à mediação de conflitos escolares, está a legislação brasileira.

3.2 Base legal para a formação de mediadores de conflitos escolares

Uma das temáticas emergentes do dia a dia escolar e que representa um imenso desafio aos profissionais da educação, e mais, à comunidade escolar como um todo, é o que diz respeito aos conflitos oriundos das relações humanas que ocorrem no seio da escola envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, os quais requerem, para tal, um panorama de análise que considere sua complexidade e suas interfaces, e assim, a necessidade de uma amplitude de

² O ator é alguém que representa, que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma idéia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria social, um grupo podem ser atores sociais. Mas a idéia de “ator” não se limita somente a pessoas ou grupos sociais, instituições também podem ser atores sociais: um sindicato, partidos políticos, jornais, rádios, emissoras de televisão, igrejas etc. (SOUZA, 1991, p. 54).

conhecimentos e saberes de diversas áreas, que deem conta de sua resolução, da forma mais construtiva e pacífica possível.

Neste sentido, um dos elementos fundantes, que compõem o arcabouço teórico que embasa a discussão acerca da formação de educadores para a mediação estratégica de conflitos escolares, é sem dúvida a legislação não apenas da educação, como também, numa visão intersetorial, de toda aquela que à ancora.

O ordenamento jurídico de um país é o que suplanta a existência do Estado Moderno de Direito, como afirma Peroni e Rossi: “Em sua concepção contemporânea, o Estado é, antes de tudo, a personificação da ordem jurídica nacional, e nessa qualidade é que aparece como elemento fundador do ordenamento jurídico” (2011, p.42).

Neste sentido, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado apresenta o conceito de Estado até hoje difundido: “O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem poder de legislar e tributar a população de um determinado território” (Brasil, 1995, p.03).

As leis, no entanto, subjazem o planejamento governamental e se materializam em forma de políticas de Estado e de governo, que visam ao atendimento das demandas populares. Para melhor entender política de governo e de Estado, Oliveira (2011, p. 323) explica:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou dispositivos preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nesta perspectiva, é que se buscou leis, pareceres, resoluções e outras regulamentações brasileiras, que servissem de pano de fundo para este estudo. Dentre elas foram utilizadas: Decreto que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional de 1973, Código de Ética dos Orientadores Educacionais do Brasil de 1979, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos de 2009, Resolução

que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, Resolução que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, Lei que cria o Plano Nacional de Educação de 2014, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul e Planejamento Anual do IFSul, ambos de 2016; que serão descritas e analisadas a seguir.

O estudo, entretanto, da legislação pertinente à formação docente para a mediação de conflitos começa com a reflexão sobre o importante papel do Orientador Educacional, que neste caso é o pesquisador e o formador dos educadores participantes da pesquisa.

A Orientação Educacional é uma tradicional área da educação, que tem, dentre outros, o objetivo e o desafio de proporcionar aos alunos, aos pais ou responsáveis, aos professores, aos gestores e à comunidade local, a ajuda e a escuta especializadas e as orientações interdisciplinares necessárias para a melhoria da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade escolar, bem como o objetivo de colaborar para o desenvolvimento global e para a construção de conhecimentos substantivos e aprendizagens significativas não só nos alunos, como também em todos estes segmentos, dentro e fora do âmbito escolar. Nesse sentido, segundo o Decreto 72.846 de setembro de 1973, em seu artigo 2º:

O exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo: I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos; II - Dos portadores de diplomas ou certificados de orientador educacional obtidos em cursos de pós-graduação, ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação; III - Dos diplomados em orientação educacional por escolas estrangeiras, cujos títulos sejam revalidados na forma da legislação em vigor (BRASIL, 1973, p. 01).

Para exercer a profissão de Orientador Educacional, o profissional deverá além de ter seu diploma registrado na forma da lei, ter ainda, o registro no órgão representativo de classe, como fica evidente no artigo 4º do decreto 72.846 de setembro de 1973: “Os profissionais de que tratam os artigos anteriores somente poderão exercer a profissão após satisfazerem os seguintes requisitos: II - Registro profissional no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1973, p. 01).

Este profissional deve também, no entanto, exercer suas atribuições nos âmbitos público e privado e nas esferas municipal, estadual e federal dentro de uma conduta ética e ilibada. Conduta que fica clara nas palavras de Freire: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (1996, p. 19).

Para dar conta da conduta ética do Orientador Educacional, foi criado e publicado no Diário Oficial da União, em 5 de março de 1979, pela Confederação Nacional dos Orientadores Educacionais, o Código de Ética dos Orientadores Educacionais do Brasil, que estabelece, em seu artigo 1º, que o Orientador Educacional deve: “exercer suas funções com elevado padrão de competência, senso de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS, 1979, p. 01).

O Orientador Educacional, entretanto, dentro de uma conduta ética e competente, ao tratar da mediação de conflitos escolares deverá observar, junto aos docentes, algumas leis fundamentais que dão conta da formação de educadores mediadores de conflitos escolares, para a promoção de uma educação pacífica, dialógica, democrática e dialética. E ao buscar uma escola democrática, é preciso lembrar que: “A democracia envolve relações de poder, de classe, e sua implementação pressupõe muito conflito” (PERONI e ROSSI, 2011, p. 31). Mas conflito que resulta, no caso da educação, se bem administrado, em aprendizagens e desenvolvimento.

Todos os profissionais da educação, entretanto, vinculados à rede federal de ensino, deverão atentar também ao disposto no Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, que coaduna com o proposto neste estudo, em seu Anexo, Seção I, parágrafo XIII:

O servidor que trabalha em harmonia com a estrutura organizacional, respeitando seus colegas e cada concidadão, colabora e de todos pode receber colaboração, pois sua atividade pública é a grande oportunidade para o crescimento e o engrandecimento da Nação (BRASIL, 1994, p. 02).

Nesta perspectiva, é que o Orientador Educacional deve, primeiramente, fazer com que os educadores atentem para os dispositivos constitucionais que embasam a discussão sobre os direitos fundamentais da pessoa, dentre eles os que

enunciam o texto constitucional e que vão diretamente ao encontro do tema desta pesquisa:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p. 01).

Instituindo um Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal de 1988 (CF) tem como fundamentos, em seu artigo 1º: “II - a cidadania e III - a dignidade da pessoa humana”. Numa República que visa, conforme o artigo 3º: “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988, p. 01). Regida por princípios, no que se refere às relações internacionais, que coadunam com a presente pesquisa, conforme artigo 4º: “VI - defesa da paz e VII - solução pacífica dos conflitos” (BRASIL, 1988, p. 01). Que garanta, conforme seu artigo 5º: “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 01). E que dentre os direitos sociais, em seu artigo 6º, aponta em primeiro lugar o direito à educação. O que na realidade educacional, se aplica a todos os segmentos da comunidade escolar, não apenas ao discente.

Logo em seguida, coerente aos preceitos constitucionais, vem à tona o fundamento legal central deste estudo, que alia a formação continuada docente e sua qualificação para a resolução pacífica de conflitos, encontrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, que em seu artigo 70 estabelece:

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014 - LEI MENINO BERNARDO);

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014);

VI – a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de

assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1990, p. 36).

O ECA, contudo, corresponde à lei basilar da atuação do Orientador Educacional. Já que propõe uma prática que busca a garantia dos direitos da criança e do adolescente, diante de uma ação intersetorial entre escolas, órgãos de apoio e sociedade organizada. Ele esclarece o que é direito ao respeito:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990, p. 14).

Da mesma forma que, estabelece os deveres da sociedade como um todo, e daí, também dos educadores: “Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, p. 15).

Para tanto, ainda dentro de uma abordagem intersetorial e de um pressuposto de pesquisa com foco na prevenção da violência, o ECA (Lei 8.069/90) prevê em seu artigo 88:

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; (Incluído pela Lei 13.257, de 2016).

X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (Incluído pela Lei 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990, p. 41).

Ainda tratando da intersetorialidade, é que passa a ser analisada a Lei 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu artigo 62, determina que: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996, p. 32).

Já em seu artigo 63, especifica esta responsabilidade no âmbito dos Institutos Superiores, onde o IFSul se insere: “Os Institutos Superiores de Educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 33).

Engendradora à formação continuada docente e à luz de uma educação dialética, dialógica e democrática que se pretende propícia à mediação das relações humanas e dos conflitos nelas surgidos, que ocorre num espaço pedagógico favorável à autonomia, à liberdade e à criticidade docente e discente, é que surge a necessidade do Orientador Educacional apresentar aos educadores o disposto no Decreto 7.037 de 2009 - Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que institui:

Art. 2º O PNDH-3 será implementado de acordo com os seguintes eixos orientadores e suas respectivas diretrizes: Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades: b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação; [...] Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos: b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras (BRASIL, 2009, p. 01).

Por conseguinte, na luta por uma escola pacífica, que respeite a diversidade e a realidade biopsicossocial dos educandos e educadores e que transforme, de forma construtiva, os conflitos em situações de aprendizagem e de desenvolvimento, os educadores e gestores da educação precisarão considerar o exposto na Resolução nº 2 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio - CNE, em seu artigo 16:

O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 07).

Para atingir tal intento, a mesma resolução sugere a necessidade de formação continuada dos educadores:

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover: III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 08).

Tais preceitos, que também justificam esta intervenção, são reforçados pela

Resolução nº 6 de 2012, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - CNE, quando afirma:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 12).

Outra lei brasileira, resultante da Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE), que trata da formação continuada dos professores, é a Lei 13.005 de 2014, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), e que em seu anexo, apresenta as vinte metas para a Década da Educação (2014-2024). Quando novamente surge a importância da formação continuada dos educadores:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 35).

Esta mesma lei, na meta 7, que estabelece o fomento à qualidade da Educação Básica, sugere em sua estratégia 7.23 que os sistemas e redes de ensino devem:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

No entanto, ao analisar o contexto local e institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Sul (2016) estabelece, no que pese à formação continuada de seus profissionais, no âmbito da gestão de pessoas:

5. Gestão de Pessoas: 5.1.5. Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho: O Instituto Federal Sul-rio-grandense tem como política de administração manter o corpo docente, bem como o corpo de servidores técnico-administrativos, sempre qualificado. Com relação aos docentes, este

Instituto mantém sempre 10% do quadro efetivo afastado para a realização de programas de mestrado e doutorado, contratando professores substitutos para atender às necessidades de ensino. Mesmo quando não há afastamento integral para a realização de capacitação, existe a flexibilização de horários para que o professor possa realizar cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação. A política institucional de capacitação está embasada no Decreto no 94.664/1987 (Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos), no Decreto no 2.794/1988 (Política de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal) e na Lei nº 12.772/2012. Além disso, a Instituição tem por política liberar os professores para encontros, congressos, visitas técnicas, dentre outros, disponibilizando passagens e diárias (na medida da possibilidade orçamentária) e incentiva a troca de horários entre professores da mesma coordenadoria, de forma que não haja prejuízo das aulas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 91).

Corroborando a política de qualificação permanente de pessoal docente do IFSul e confirmando inclusive a reserva de dotação orçamentária para tal, o exposto no Planejamento Anual do IFSul (2016) - Campus Bagé:

Ação 21: Promover a capacitação docente. Descrição da Ação: Montar plano de capacitação por coordenadoria de curso; propor a realização de treinamentos e eventos visando à qualificação das práticas docentes. Resultado Esperado: Servidores mais capacitados e em consonância com os objetivos institucionais; aperfeiçoamento na área de atuação; reciclagem das práticas docentes. Órgão Proponente: Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Coordenação: Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recursos Financeiros: R\$ 40.000,00. Órgãos Locais envolvidos: Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Órgãos Externos no IFSul envolvidos: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2016, p. 08).

Por fim, ao analisar este compêndio de leis brasileiras, o Orientador Educacional poderá propor, aos docentes, discussões mais aprofundadas sobre a importância de sua formação permanente e continuada, com vistas à qualificação de sua prática profissional; o que repercutirá diretamente na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos (êxito), bem como nas condições de acesso e permanência destes na escola.

Assim, fundamentado nestas leis e também em outros conhecimentos teóricos pertinentes à mediação de conflitos escolares, os educadores, como atores sociais, poderão traçar estratégias para elevar a qualidade do clima organizacional na escola, bem como colaborar para a resolução pacífica e harmônica dos conflitos, que emergem das relações humanas diárias. Possibilitando um espaço pedagógico de significação e ressignificação do mundo, de busca pelo sentido das relações e de

reconstrução dos meios materiais de manutenção da existência pelos educandos e educadores.

Desta maneira, embasando esses educadores para a proposição de um espaço pedagógico que considere o conflito não apenas como algo negativo, mas como ponto de partida para o desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes e como algo construtivo para a reestruturação das relações humanas. Sem com isso fazer apologia à violência. Mas, sobretudo, combatendo-a em sua origem - os conflitos. Levando os alunos e professores à reflexão aprofundada das relações e das representações sociais que permeiam estes conflitos.

Contudo, o educador deverá estar preparado para lançar mão de estratégias pedagógicas que, segundo Freire (1996), valorizem: a curiosidade, a dialogicidade, a autonomia, a solidariedade, a criticidade, a responsabilidade, a liberdade e a afetividade, que são fundamentais a uma educação que se pretende reconhecidamente democrática, emancipatória e dialética. O que será aprofundado a seguir.

3.3 Contribuições de Freire para a formação de mediadores de conflitos escolares

O educador Paulo Freire (1921 a 1997) é um dos maiores ícones da educação brasileira. Reconhecido mundialmente por sua proposta de uma educação progressista, crítica, libertadora, emancipatória, dialógica, dialética, democrática, cidadã e popular. Marca um importante momento histórico- epistemológico, situando-se na linha epistemológica crítico-emancipatória.

Freire (1996) afirma que a educação precisa ser crítica, buscando compreender o contexto da luta de classes e territorial, as relações e representações sociais, as relações de trabalho e produtivas, as identidades e diferenças culturais, as relações de poder, dominação e opressão, bem como as tensões em torno das relações humanas e de busca pela liberdade.

Neste sentido, a Pedagogia de Paulo Freire instrumentaliza os educadores para uma prática profissional ética, competente e comprometida com um ambiente educacional propício à construção de conhecimentos e à produção de mudanças.

Freire chama a atenção para a humanização das práticas pedagógicas, para que se perceba o educando e os próprios educadores em sua integralidade, desprendida da mera burocracia pedagógica e vinculada à assunção da identidade cultural destes sujeitos históricos.

Ao falar de amorosidade na prática educativa (Freire, 1996), suscita a importância do vínculo e da qualidade das relações sociais e humanas, que ocorrem em meio à produção de conhecimentos e que condicionam sua ocorrência.

Nesta perspectiva, é que surge a relevância do estudo desta teoria relacionando-a com a situação específica da mediação de conflitos, que exigem, hoje, dos educadores, uma série de conhecimentos e saberes profissionais, que são muito bem trabalhados por Freire em seus livros: “Pedagogia do Oprimido” de 1987 e “Pedagogia da Autonomia” de 1996, para que deem conta das especificidades das relações humanas ocorridas no âmbito escolar.

Assim, ao longo deste texto, serão abordados, os conhecimentos e saberes necessários ao professor democrático para a mediação de conflitos escolares, dentre eles: a escuta, o diálogo e o compromisso profissional. Já que, o educador precisa desenvolver, principalmente, sua capacidade de escuta especializada, para com os educandos, quando “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando” e para com seus colegas de trabalho (FREIRE, 1996, p. 75). Bem como, precisa desenvolver saberes para o estabelecimento de um diálogo qualificado com os educandos e demais profissionais, baseado na confiança no outro. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.45). Da mesma forma que precisa estabelecer uma prática pedagógica competente, que favoreça a construção da autonomia, baseada na liberdade (autoria) do educando e dos demais segmentos da comunidade escolar e a construção da consciência da complexidade do mundo onde eles estão inseridos e do qual são sujeitos não apenas cognoscentes, mas dialéticos.

Introduzindo e repudiando o conceito de “educação bancária” Paulo Freire (1996) defende a ideia de que o ato de educar/ensinar é muito mais do que apenas transferir/transmitir conhecimentos, é antes de tudo dar vez, voz e protagonismo aos educandos, para que possam em meio às relações sociais construir conhecimentos e desenvolverem sua capacidade de historicizar-se e de agirem sobre o mundo, transformando a realidade sociocultural onde estão inseridos.

Sendo assim, não basta ao educador a competência técnica e disciplinar do conteúdo ensinado; ele necessita desenvolver no educando a capacidade de pensar, de aprender e de ler a realidade onde está inserido - seu mundo. Para tal o educador precisa saber mediar as relações, que são humanas, as quais, segundo Freire, no processo educacional, devem ter o foco na humanização do sujeito histórico e social. Ou seja, na formação do cidadão consciente e solidário.

Ao falar de relações humanas, é impossível desconsiderar a existência dos conflitos nelas imbricados, já que a convivência humana, nem sempre, é harmônica, bem como, nem sempre, os pensamentos dos sujeitos que se relacionam, nos diferentes âmbitos, são convergentes e vinculados aos mesmos interesses e ideologias. Isso vale perfeitamente para o espaço escolar e para todos os seus sujeitos.

Desta forma, é que surge a necessidade de um aprofundamento, por parte dos educadores democráticos, dos conceitos da teoria freireana que subjazem a mediação destas relações que podem ser saudáveis e prazerosas ou mesmo conflituosas, mas que ao fim, promovem aprendizagens substantivas e passam a ser construtivas - por ocorrerem num ambiente escolar onde a autonomia e a criticidade são fundamentais.

Iniciando o estudo, percebe-se que Paulo Freire divide seus conceitos, no livro “Pedagogia da Autonomia” em três categorias: “Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimentos e Ensinar é uma especificidade humana” (1996). Conceitos que precisam ser discutidos um a um no processo de formação de educadores mediadores de conflitos escolares.

Começando pela categoria “Não há docência sem discência”, Freire, inicialmente, traz à discussão o conceito de rigorosidade metódica no ato de ensinar, que não corresponde ao método pelo método, nem ao rigor que engessa, mas ao olhar crítico, criativo, criterioso e curioso para tratar os objetos do conhecimento, o qual o educador deve desenvolver no educando, enquanto desenvolve em si próprio.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a possibilidade de vir a tornar-se um professor crítico, se mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, p. 14).

No que pese à curiosidade, o autor sugere a transição de uma curiosidade ingênua, para uma curiosidade epistemológica, através da pesquisa em educação imbricada ao ato de ensinar, que promova o conhecimento novo e que promova a inovação. Curiosidade que deve ser cultivada não apenas nos educandos, mas também nos educadores que são os grandes animadores desses sujeitos. Momento em que Freire afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

A curiosidade precisa estar presente, inclusive na busca do professor em conhecer a realidade concreta e a história de vida de seus educandos, que fatores intervêm sobre sua visão de mundo e que significados emergem desta realidade, que repercutem diretamente sobre a qualidade das relações humanas, sobre as habilidades sociais dos educandos e sobre os instrumentos cognitivos para lidar com as situações de tensão e de conflito. Para tal, o ato de ensinar precisa respeitar os saberes dos educandos, construídos historicamente.

Freire (1996) aponta, ainda, que o ato de ensinar exige estética e ética. Para ele a formação crítica discente não ocorre distanciada de uma densa formação ética e estética, que suplanta as relações humanas. Sendo assim, convida o professor a superar as superficialidades cotidianas e buscar a profundidade na compreensão das relações estabelecidas na escola. Essa profundidade, nada ingênua, que levará os discentes e os docentes (cada vez mais) a pensar certo, pensar criticamente.

Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece a possibilidade não apenas de mudar de opção, e apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda - exige o pensamento certo - que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensador, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo o pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 1996, p. 19).

O ensinar, no entanto, exige também, a corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1996). Esse é um dos motivos de maior contradição no ato de

educar, bem como motivo de uma série de tensões nas relações humanas no âmbito escolar - pregar o que não se pratica - exigindo, tão somente, dos alunos, uma memorização de conteúdos fragmentados, desligada de sentido e de valor prático. Um dos instrumentos mais poderosos de ensino é o exemplo dado pelo professor, momento em que transcende o conteúdo de sala de aula para uma prática testemunhal que reafirma o conhecimento apreendido. O que não significa dizer que o professor não erre, significa ter consciência crítica do inacabamento e da constante transformação que os sujeitos vivem. Requer humildade do docente, para assumir o erro e torná-lo construtivo, mais uma vez dando o exemplo aos educandos de formas de solucionar os problemas e situações de conflito cotidianas, sempre valorizando a escuta e o diálogo com estes alunos. O professor precisa de alguma forma acreditar no que ensina e, sobretudo, acreditar na capacidade dos educandos. Assim fica mais fácil praticar o que ensina. Como exemplifica o autor: “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?” (FREIRE, 1996, p. 19).

Freire (1996) complementa, afirmando que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Educar é algo arriscado e complexo, que depende de ousadia, de desafiar-se e desafiar aos outros. E para tal, aceitar o novo, mesmo com a insegurança que este traz. A crise provocada pelo novo é o que gera o crescimento e/ou desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos educacionais. Desta forma, se ao ensinar, o professor convida o aluno a embarcar numa viagem, de descoberta, de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos, é contraditório não aceitar a inovação oriunda desta viagem. Nesse sentido, não cabe ao professor negar ou discriminar as produções científicas e tecnológicas, mas pelo contrário, usá-las como base para a aprendizagem. A discriminação, de qualquer natureza, não deve ter lugar numa prática pedagógica que se diz democrática. Já que na gênese da democracia está a aceitação da diferença. Que é crucial para a mediação das relações humanas e mediação de conflitos escolares.

Cabe discutir também, que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Porque ao autoavaliar sua prática o educador assume seu inacabamento e sua construção enquanto docente. O olhar crítico sobre a prática, ou

o olhar de dentro, facilita o encontro de estratégias e alternativas que qualifiquem os processos pedagógicos - cujo foco é a aprendizagem dos educandos. Que também devem participar desta avaliação, que ao mesmo tempo, é avaliação de suas posturas enquanto estudantes. Isso fica claro na escrita de Freire: “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 22).

A crítica sobre si e sobre a prática não se desprende de fatores emocionais, tais como a raiva. Raiva que não pode ser confundida com ódio e evoluir para a violência. O que fica evidente quando Freire afirma que:

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra as deslealdades, contra o desamor, contra a exploração e violência, um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (1996, p. 23).

Num segundo momento, já na categoria “Ensinar não é transferir conhecimentos”, Freire (1996) reflete que ensinar exige consciência de inacabamento, a qual está presente só nos seres humanos e que justifica a existência da vida. Aqui entra em jogo a consciência da dialética, que leva os sujeitos a desenvolverem-se em todos os aspectos de sua humanidade e a desenvolverem os espaços onde estão inseridos. Freire considera que: “Na verdade, o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (1996, p. 29).

No que pese ao reconhecimento de ser condicionado, este estudioso, faz pensar que o homem não existe fora de um contexto social, cultural e histórico, bem como desvinculado de outros homens, por eles condicionado e influenciado, pois é nessas relações com os outros homens e com os contextos onde está inserido, que se constitui como homem, consciente que está em constante mudança e que ela só ocorre através da relação.

Outro conceito central na teoria freireana (1996), é o de que ensinar exige respeito à autonomia do educando. Autonomia vinculada à autoria, à liberdade com responsabilidade e não à licenciosidade. Que requer, do educador, um posicionamento ético, de respeito à dignidade humana e à curiosidade; à identidade do educando. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Ensinar, todavia, exige, também, bom senso (Freire, 1996). O bom senso funciona como um termômetro que indica o quê o educador deve ou não fazer em sala de aula, a partir dos dados que possui. As decisões serão tomadas respeitando a autoridade do professor, sem autoritarismo e arbitrariedade e seu papel de mediador pedagógico, estabelecendo os limites necessários para que os educandos desenvolvam a autonomia e para que aprendam de fato, dentro de um ambiente educativo, sistematizado e organizado. Sobre o bom senso, imprescindível à prática docente, Freire dá um excelente exemplo:

Não preciso de um professor de ética para me dizer que não posso, como orientador de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento, surpreender o pós-graduando com críticas duras a seu trabalho porque um dos examinadores foi severo em sua arguição. Se isto ocorre e eu concordo com as críticas feitas pelo professor não há outro caminho senão solidarizar-me de público com o orientando, dividindo com ele a responsabilidade do equívoco ou do erro criticado (1996, p. 36).

Em seguida Freire (1996) problematiza sobre o fato de que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Neste ponto, Freire primeiro se solidariza e se mostra compreensivo não apenas vendo o educador como ser humano complexo, múltiplo, falível e inacabado, como também denuncia as suas condições e relações de trabalho que vão muito além dos baixos salários e da desvalorização social. Logo após, partindo deste pressuposto de inacabamento, ressalta que o professor, enquanto humano, deve respeitar a humanidade dos educandos, suas diferenças e suas identidades - que estão em constante mudança. Sendo assim, o educador precisa ser humilde ao perceber suas limitações e também as dos alunos em meio às relações e à construção de conhecimentos. Quando sugere que o educador deve ser também tolerante, respeitando as especificidades e o nível de desenvolvimento dos discentes. Essa tolerância repercutirá sobre as relações, sobre os conflitos, na medida em que o

discurso presente em sala de aula é o do respeito, o da tolerância à diversidade e o da solidariedade. Tolerância que deve ser utilizada também na relação com os outros educadores.

Ensinar, sem dúvida, exige também apreender a realidade (Freire, 1996). Já que para aprender e transformar o objeto do conhecimento é preciso conhecê-lo primeiro. Neste sentido, Freire explica que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (1996, p. 41).

Outros aspectos importantes para o ensino são: a alegria e a esperança. Neste momento Freire usa os termos “clima e atmosfera do espaço pedagógico” (1996, p. 43) para expressar sua preocupação com um espaço pedagógico alegre. A alegria, no fazer pedagógico diário, torna o ambiente escolar mais leve, favorece o vínculo, estreita e harmoniza relações e evita situações de conflito. A esperança, por conseguinte, representa respectivamente a inquietação e o ímpeto pela mudança, diretamente relacionada à consciência do inacabado, do inconcluso, bem como representa a resistência a tudo que atrapalha a alegria.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 44).

Ensinar exige acreditar que a mudança é possível (Freire, 1996). Não existe ensino isento de ideologia e desta forma, não existe ideologia sem o movimento do ato de ensinar - o movimento dado pelas relações estabelecidas com os objetos do conhecimento (inclusive o outro) e assim, não existe ideologia livre de mudanças. A mudança - dialética - ocorre a todo o momento no ato educacional, na constante ação-reflexão-ação. Onde os educandos e educadores conscientes de sua inconclusão e imersos num ambiente crítico, alegre, esperançoso, desafiador, favorável à autonomia ético-moral, à curiosidade, à construção de conhecimentos, às diferentes identidades e à diversidade estão constantemente ressignificando e

reconstruindo a si próprios e a seu mundo, ou seja, promovendo a mudança. Isso fica claro quando Freire diz:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar (1996, p. 46).

Já concluindo, na última categoria - "Ensinar é especificidade humana" faz-se pertinente refletir sobre o que (Freire, 1996) chama de segurança, competência profissional e generosidade no ato de ensinar, que são cruciais para um bom clima em sala de aula. Nesse aspecto, este autor salienta a necessidade de segurança no exercício da autoridade docente sob um viés democrático, que está diretamente vinculada à competência profissional do educador, que para tal, deve buscar a constante formação profissional. Outros aspectos importantes às relações de autoridade, segundo ele, são a liberdade e a generosidade. Freire afirma que: "o clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (1996, p. 56). Quanto mais exercita a liberdade, o educando se prepara eticamente para assumir novas responsabilidades e as consequências de suas ações.

Outro conceito que Paulo Freire (1996) traz à discussão é o do compromisso ético que o educador deve ter perante os processos educativos, que redundam na qualidade das relações humanas no ambiente escolar, o qual perpassa pela humildade de assumir sua ignorância acerca de determinados temas, pela consciência de que não existe ação pedagógica isenta de ideologia, pela consciência de inacabamento - o ser humano está em constante mudança e aprendizagem e pela percepção de que não se passa despercebido pelos alunos - quando se faz pertinente entender a percepção dos alunos sobre como o professor atua.

Neste ponto Freire sugere que:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser

constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (1996, p. 60).

Freire (1996) discute também outro conceito bastante importante, principalmente no que se refere à mediação de conflitos escolares, que diz respeito ao fato de que ensinar depende também de saber escutar, já que não é só o professor que é o detentor do conhecimento ou da verdade, mesmo porque, o aluno traz consigo conhecimentos prévios oriundos de sua prática social e de sua trajetória histórica, não devendo ser a relação, entre ambos, pautada pela arrogância, soberba, superioridade, verticalidade, autoritarismo, visão elitista e distanciamento docente. Assim aprendendo a escutar, o educador aprende também a falar com seus educandos e mais, aprende a escutar, a respeitar e a dialogar com seus colegas de trabalho, também.

Momento em que o autor traz uma reflexão muito pertinente com o ato de dar liberdade e voz aos educandos, dentro de um pressuposto de corresponsabilidade sobre os processos pedagógicos.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de formas e de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos [...] mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando em “burocratização da mente” (FREIRE, 1996, p. 71).

Para mais, ao desconsiderar a formação integral do educando, o educador reduz seu papel ao de mero treinador desse sujeito, numa fala de cima para baixo que não ousa em se tornar uma fala com, que empodera e chama à participação ativa nas atividades pedagógicas. Mais uma vez a importância do escutar o educando e mais que isso, de conhecê-lo.

Relacionada à escuta qualificada, está outra habilidade que o educador precisa desenvolver, segundo a ótica de Freire (1996), que se refere ao ter disponibilidade para o diálogo, que é um instrumento central para a mediação dos conflitos escolares.

O educador, no entanto, para desenvolver um ambiente pedagógico aberto ao diálogo precisa primeiramente estar disponível a entender e a aprender com a diferença, a diversidade e a complexidade da realidade socioeducativa. Precisa também compreender os significados implícitos e explícitos que emergem das relações humanas dos diferentes sujeitos envolvidos, considerando, para tal, as relações de poder e as estratégias de comunicação presentes, e os pontos de tensão oriundos de interesses nem sempre claros, mas que precisam ser desvendados. Para Freire: “O indivíduo que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1996, p. 86).

Dar a palavra, segundo Freire é possibilitar a práxis verdadeira, a constante ação-reflexão-ação. Para tanto afirma que: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1987, p. 44).

O diálogo depende de uma postura de amor, humildade, fé, esperança, confiança, solidariedade e respeito entre os sujeitos que se propõem a ser dialógicos. Por conseguinte, Freire sugere que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor, que a infunde” (1987, p. 45).

O educador precisa desenvolver estratégias dialógicas horizontais que coloquem os educandos como sujeitos de sua aprendizagem, que será mediada pelo mundo e pelo professor. Propondo um espaço pedagógico harmônico de significação e ressignificação da realidade percebida e experienciada.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esta confiança entre os sujeitos. Por isso inexiste esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1987, p. 46).

Outro aspecto que Freire (1996) considera relevante ao educador, é que o ensinar exige querer bem aos educandos. Aqui, o autor traz à tona a importância da afetividade e reforça a da alegria como pano de fundo da ação pedagógica, que não estão dissociadas da cognição e que são condicionantes da aprendizagem. Sem ao mesmo tempo, interferirem na competência, na função política e no exercício democrático da autoridade docente e na curiosidade e desejo de aprender discente.

A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 90).

O afeto e a alegria, nas relações de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que acolhem, também desafiam e depositam fé, esperança e confiança na capacidade humana dos educandos, de construir novos conhecimentos, de melhorar suas relações com os outros e por fim, de transformar seu mundo. Relações humanas que valorizam, sobretudo, o humano que há no homem. Afeto e alegria que são cruciais também na relação entre os profissionais da educação, que favoreça a aproximação e a união da equipe de trabalho.

Conclui-se, no entanto, que ao lançar mão de um projeto de educação crítica, emancipatória e democrática, que pretende libertar-se das amarras opressoras neoliberais e do capital, Paulo Freire (1987 e 1996) propõe não apenas um espaço pedagógico, mas, sobretudo, práticas pedagógicas que evidenciam a autoria dos educandos e educadores, que estando conscientes de sua inconclusão, possam reconhecer seu papel dialético.

Freire (1996), ainda, aconselha os educadores a buscarem a qualificação profissional permanente e a não deixarem de lutar por sua classe e por seus direitos, sem com isso, prescindir de seu principal papel social que é o de promover a transformação nos educandos - através das relações de ensino e de aprendizagem e por intermédio destes, das realidades onde estão inseridos.

Para realizar tal intento, sugere que os educadores democráticos e progressistas devem implementar ações pedagógicas que despertem nos educandos a curiosidade de saber, de pensar certo, pensar criticamente, o espírito científico, a aceitação do novo, das tecnologias, do outro, das diferenças, da diversidade. Incita os educadores para uma prática pedagógica afetuosa e alegre, que aposte no potencial dos discentes. Uma educação que também acredite na generosidade e na solidariedade humana.

Esta educação que se abre à escuta qualificada do sujeito historicizado, culturalmente consciente e socialmente ativo e evidencia os processos

comunicacionais através do diálogo sincero, que deposita confiança no outro. Supõe uma postura humilde perante a aprendizagem e de respeito às diferenças e às diversas identidades. Propondo a humanização do homem.

Tal pedagogia resulta numa cultura, num clima e numa atmosfera pedagógica não corrompida com o embrutecimento que permeia as relações humanas capitalistas, individualistas, desumanas, violentas e cada vez mais frívolas. Ela fornece subsídios para que o educador possa não apenas mediar as relações sociais, que ali ocorrem como também os conflitos oriundos dessa convivência, que ao fim, redundam em situações construtivas. Por fim, a escola se torna num lugar pacífico, de reencontros, de ressignificação, de reconstrução e de libertação. Um lugar onde o sonho de um mundo melhor ainda não se perdeu.

Esta escola, para tal, só será possível através de processos de gestão e de liderança efetivos que de fato corroborem um clima e uma cultura institucional que promovam a autorregulação e a autorrealização de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

3.4 Gestão das práticas docentes para a mediação de conflitos escolares

Dois dos temas da atual realidade educacional que indiscutivelmente incidem sobre as condições de acesso, permanência e êxito discente no âmbito escolar, bem como sobre os níveis de qualidade da educação é a gestão escolar e a gestão das práticas docentes. A gestão escolar, nesta perspectiva emergente, transcende os aspectos meramente burocráticos - da gestão de recursos, da esfera administrativa, passando a abarcar aspectos relacionados à liderança profissional e pedagógica dos espaços de ensino. Perrenoud (2003, p. 105) refere dez princípios para tornar os sistemas educativos mais eficazes, dentre eles: “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controle burocrático”.

Com o passar dos anos, considerando os promissores estudos da área de gestão educacional, é possível perceber algumas similaridades e discrepâncias entre a gestão das organizações capitalistas e a gestão das organizações escolares. Essa discussão sobre gestão começou com os estudos de teóricos principalmente da área da administração empresarial. Passando, recentemente, a gestão das organizações escolares, a figurar tema de estudos de vários teóricos

vinculados à sociologia organizacional e de teóricos do universo educacional. Dada a abrangência e a importância do espaço educacional para o desenvolvimento social do Estado, aspectos como eficácia, eficiência e efetividade, nos processos de gestão destas instituições, começaram a ser considerados e buscados pelos gestores tanto das unidades de ensino, como pelos gestores governamentais, em nível de políticas educacionais.

A revalorização da escola como objecto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extracção empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objecto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (LIMA, 2003, p. 7).

Dentre os elementos que corroboram a excelência da gestão escolar, está a gestão das práticas docentes - central nesta discussão. Esta compõe um dos grandes desafios para as equipes diretivas das instituições de ensino e para os gestores governamentais. Já que repercute diretamente sobre os resultados acadêmicos dos educandos e sobre o clima e a cultura institucional e ainda, sobre a qualidade das relações humanas estabelecidas na escola.

Para discutir alguns conceitos relacionados à gestão das práticas docentes, primeiro é importante compreender e distinguir gestão e liderança no contexto educacional. Enquanto a gestão está relacionada ao planejamento, acompanhamento e à avaliação dos processos - gestão de recursos; a liderança está relacionada à visão, à missão, à cultura e às relações interpessoais - gestão de sentido. Nas palavras de Bennis e Nanus (1985, p. 21): “os gestores fazem as coisas bem, os líderes fazem as coisas certas”.

Um dos autores que mais estuda as diferenças entre gestão e liderança, no contexto educacional, é Zaleznick, para ele:

As diferenças entre líder e gestor são profundas e têm raízes na própria forma de vida do indivíduo: “os gestores e os líderes são tipos diferentes

de pessoas. Diferentes na motivação, na sua história pessoal e no modo como pensam e agem” (2004, p. 75). Deste modo, os gestores são vistos por Zaleznick como pessoas cuja atenção se dirige ao modo como as coisas são feitas, enquanto os líderes são pessoas cuja atenção se foca no que os acontecimentos e as decisões significam para os participantes (ibidem, p. 78).

Earley (2002), no entanto, considera que liderança e gestão confluem para o sucesso da organização escolar. Já que o sucesso desta depende tanto da gestão de recursos, quanto da gestão de significados. Significados culturais que são construídos pela equipe de trabalho e/ou comunidade escolar e expressos na missão, visão, clima, cultura e relações interpessoais que permeiam o cotidiano da escola.

Daí surge a necessidade de formação continuada não apenas dos gestores/líderes escolares como também dos professores, para práticas eficientes de gestão escolar - considerando os pressupostos de descentralização da gestão pública e de gestão compartilhada, e para práticas efetivas de liderança tanto da escola como da sala de aula - equipe de trabalho e alunos, com vistas a dar conta não apenas dos aspectos burocráticos da gestão escolar e do trabalho pedagógico, como também dos aspectos relacionados às relações interpessoais, de trabalho e pedagógicas ali estabelecidas, que estão diretamente ligadas não apenas às estratégias de prevenção, como às estratégias de mediação de conflitos, que ocorrem em meio a estas relações sociais.

Dentre as dimensões que subjazem uma liderança estratégica, no âmbito escolar, Costa e Figueiredo (2012) ressaltam, enquanto quadro de referência, alguns indicadores de qualidade de desempenho do líder escolar, quando por motivos de relevância e importância para este estudo, serão apresentadas as estratégias implementadas no Chile, são elas: “liderança, gestão curricular, gestão de recursos, gestão do clima institucional e da convivência, promover os valores institucionais e um clima de confiança e de colaboração para atingir as metas e gerir conflitos e resolver problemas” (COSTA e FIGUEIREDO, 2013, p. 192 e 199).

Um bom líder/gestor, contudo, precisa lidar bem com as diferenças de ideias, de interesses, de motivações, de histórias de vida, culturais, sociais que são inerentes a qualquer espaço de convívio. O que, na escola, não é diferente. Ele será muitas vezes o mediador das situações de conflito que surgem destas relações e assim precisará construir alguns conhecimentos e saberes profissionais

para dar conta desta atribuição. O mesmo vale para os professores, no âmbito da sala de aula, mediando as relações entre os educandos.

Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. Todavia, tais saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF e RAYMOND, 2000. p. 239).

Ao longo da carreira, em meio à socialização com os outros sujeitos - colegas, pais e alunos - e à imersão no ambiente e nas relações de trabalho, o educador e o gestor vão construindo suas identidades profissionais e os saberes necessários para suas práticas pedagógicas e administrativas.

Com base nos trabalhos de Raymond et al. (1993) e Lessard e Tardif (1996, 1999), afirmamos que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 234).

Esses saberes profissionais são cruciais para que os gestores escolares e os próprios docentes sejam capazes de mediar as situações cotidianas que envolvem as relações interpessoais, sociais, culturais, conflitivas, bem como as relações de ensino e de aprendizagem e as relações de poder existentes na instituição escolar. “O saber profissional está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 215).

Um dos saberes fundamentais que gestores e educadores precisam construir é o da reflexão profunda da realidade, não mais superficial e ingênua -

que em nada ajuda no desenvolvimento institucional e profissional e que apenas promove a manutenção do *status quo*. É preciso, também, refletir sobre as práticas, sempre relacionado-as às bases conceituais estruturantes; o que envolve tomada de consciência de sua situação existencial e compreender os elementos que subjazem o funcionamento da escola e a dinâmica das turmas, bem como a dinâmica das relações, significados e sentidos ali produzidos.

Para Maxine Greene (1979, p. 71):

A preocupação dos formadores de educadores deve permanecer normativa, crítica e mesmo política. Nem as faculdades de educação, nem as escolas públicas podem legislar democracia. Mas alguma coisa pode ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo.

Para o exercício de uma prática pedagógica qualificada por parte dos docentes e para a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos, os gestores locais precisam convergir as diferentes personalidades profissionais e as tensões que engendram a personalidade organizacional, focando em suas potencialidades, para que haja um ambiente harmônico para o trabalho docente e para a aprendizagem discente. Daí a necessidade de uma gestão estratégica que valorize os diferentes talentos dos profissionais da educação e a partir destes, possa planejar novos meios de consecução de fins administrativos e pedagógicos.

Cada escola tem uma personalidade própria, construída coletiva e historicamente por seus atores, no enfrentamento dos desafios. Conhecer esta personalidade e alinhá-la a objetivos educacionais de elevado valor social é condição para sua atuação mais efetiva (LÜCK, 2010, p. 34).

Para tal, tanto os gestores, como os professores precisam estar preparados para mediar as tensões que cercam e permeiam o cotidiano escolar. O que é um grande desafio, meio às crescentes demandas sociais e exigências atribuídas à escola, mas necessário à manutenção e à promoção de um bom clima e cultura da organização escolar, que é um organismo em constante movimento, marcado por descontinuidades e rupturas.

O conceito de cotidiano escolar lembra o caráter contraditório, ambíguo e ambivalente que existe na escola. Ele revela a dinâmica da escola como organismo vivo marcado por tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, interesses individuais e coletivos, conservação e inovação, senso comum e proposições teóricas, espontaneísmo e organização, dentre outros aspectos. A gestão do cotidiano pressupõe, portanto, a atuação no sentido de diminuir o espaço das contradições e promover as articulações necessárias para favorecer a superação de diferenças, sem perder a riqueza da diversidade (LÜCK, 2010, p. 89).

Ao propor um projeto de escola democrática e que respeita a diversidade, com práticas pedagógicas que valorizam a criticidade, a autonomia e a liberdade discente, é contraditório assumir uma conduta autoritária, de pura repressão ou mesmo negação frente aos conflitos que surgem em meio a esta proposta educativa, pelo confronto de ideias, interesses e valores que dela emergem e que são naturais. O que do contrário, exige dos gestores e professores alguns saberes específicos, como: acalmar, equilibrar forças e emoções, racionalizar, empatizar, mediar, fazer acordos, negociar, conscientizar, harmonizar e incentivar os atores escolares, com o objetivo de resolver estes conflitos ou ainda de prevenir que eles se transformem em situações de violência.

A gestão democrática das Unidades Escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado neoliberal, como forma de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino. [...] A participação consciente da comunidade nos espaços democráticos da gestão escolar pode significar a aproximação desta prática aos interesses sociais. Neste sentido, aponta-se a possibilidade de construção de um espaço público democrático, uma vez que a concretização das políticas públicas só é possível no momento em que se traduz em práticas sociais (MARQUES, 2006, p. 511).

A escola, alicerçada em fundamentos democráticos, precisa, através de seus processos de gestão e de seus agentes sociais, criar espaços de participação, de interação, de corresponsabilidade, de inovação, de tomada de decisões e de negociação que possibilitem a estes sujeitos o conhecimento mútuo e o respeito à diversidade. Desenvolvendo assim maiores habilidades sociais na comunidade escolar, que considerem o diálogo e a escuta como fundamento para o bom relacionamento e para a promoção de um clima e de uma cultura institucional favorável.

González (2003, p. 37-38) afirma que:

Uma escola é uma organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, na qual se leva a cabo uma tarefa plena de valores e ética que não pode ser realizada de modo mecânico dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem a escola.

O clima e a cultura institucional, entretanto, compõem o pano de fundo de tudo aquilo que acontece dentro da escola: as ações pedagógicas, as decisões administrativas, as relações humanas, ou seja, influenciam e determinam o cotidiano escolar. O clima, contudo, é mais facilmente perceptível, contingente e suscetível às mudanças implementadas por seus atores, oriundas das relações profissionais e sociais, enquanto a cultura representa os significados e sentidos mais profundamente enraizados, internalizados, introjetados pelos atores educacionais, oriundos de representações, valores éticos e morais, princípios, legislações, marcos teóricos, diretrizes educacionais que suplantam e estruturam as ações pedagógicas e administrativas e que são, muitas vezes, mais difíceis de serem identificados e transformados.

Clima e cultura organizacional são dois conceitos comumente referidos de forma associada, interligando-os num mesmo conjunto de significados ou, até mesmo, sobrepondo-os. De fato, eles fazem parte do mesmo conjunto de fatores e estão intimamente conectados: expressam-se dinamicamente por gestos, atitudes, comportamentos individuais e coletivos de pessoas, arranjos de objetos e ambiente, uso do espaço e tempo, ações e reações manifestadas, tanto de forma subliminar como explícita, no enfrentamento de desafios pela organização (LÜCK, 2010, p. 51).

Disto decorre a importância dos gestores e educadores estarem atentos ao clima e à cultura organizacional instituídos no ambiente escolar, já que é deles que se originam em grande parte as decisões administrativas e pedagógicas institucionais, bem como as(os) contradições, dilemas, conflitos, divergências, inseguranças, representações e significados que atravessam as relações sociais ocorridas entre docentes, servidores, alunos, pais e comunidade.

O clima organizacional constitui-se na expressão mais à superfície da cultura organizacional e, por isso, mais facilmente observável, caracterizada pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno. [...] A cultura organizacional corresponde, portanto, ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes,

discursos, relato de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência por quem a passa e por quem a recebe. Corresponde ao folclore das organizações (LÜCK, 2010, p. 65 e 71).

Nesta perspectiva, implementar ações que promovam a melhoria do clima organizacional e a qualificação das relações profissionais e sociais nas organizações escolares é um grande desafio para os gestores e educadores. Exige uma capacidade de reflexão profunda da realidade socioeducativa e uma capacidade de análise dos significados e fundamentos filosóficos e sociológicos que estão presentes no consciente e no inconsciente individual e coletivo institucional.

Daí a importância, também, de gestores e educadores agirem no sentido de: clarear e enaltecer os papéis de cada ator educacional; estreitar o vínculo entre os membros da equipe de trabalho e com a comunidade escolar; proporcionar espaços de escuta qualificados; valorizar o diálogo como instrumento de negociação, de conhecimento do outro, de minimização das diferenças, de valorização da diversidade e de resolução pacífica de conflitos; disponibilizar espaços de participação na tomada de decisões, num contexto de corresponsabilidade; lançar mão de estratégias que desenvolvam as habilidades sociais e profissionais dos docentes e demais servidores; incentivar a qualificação permanente docente e investir em estratégias, recursos e instrumentos metodológicos e pedagógicos facilitadores do ensino e da aprendizagem.

A gestão pressupõe atuar sobre crenças, entendimentos, percepções, sentimentos, emoções, motivações, compreensões, significações atribuídas a objetivos, processos, circunstâncias, atividades, que interferem no modo como as pessoas mobilizam sua energia e competências e como canalizam seus esforços no trabalho educacional (LÜCK, 2010, p. 130-131).

De certa forma, no contexto do clima e da cultura organizacional, a posição do gestor escolar em relação aos docentes e dos docentes em relação aos alunos é a de mediador de conhecimentos e de pensamentos, não apenas dos formais, mas de todos aqueles que influenciam nas ações destes agentes sociais. Como afirma Lück (2010, p. 133): “Somos o que pensamos”. O gestor e o professor precisam conhecer esses sujeitos para então, agir sobre esses pensamentos.

Ainda tratando de clima, cultura e relações interpessoais, é importante refletir à luz da teoria freireana que a:

Escola é [...] o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de um prédio, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizades a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico [...]. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 2010, p.1).

Esse ambiente escolar, defendido por Freire, possibilita a prevenção dos conflitos, bem como favorece que, aqueles que ainda restam, sejam solucionados de forma construtiva, criativa e pacífica. Esta é a escola que empodera, dá voz e vez para seus atores. Nela tanto gestor, como educadores, promovem a aproximação dos sujeitos cognoscentes não apenas dos conteúdos formais que compõem os currículos, mas também dos outros sujeitos, de condições para o exercício pleno da cidadania e de instrumentos de transformação de sua realidade imediata.

Ainda nesta perspectiva, gestores e professores precisam desenvolver saberes profissionais para programar ações que transformem as diferenças em potencialidades, oferecendo equidade de condições de acesso, permanência e êxito escolar. Não adianta negar a diversidade religiosa, sexual, étnica, cognitiva, cultural e social que compõe a escola contemporânea. É preciso aprender a lidar com ela e tirar vantagem desse novo contexto sobre o qual a escola existe.

Conforme afirma Chrispino:

A escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar (2007, p. 16).

Sendo assim, não cabe mais negar a atual conjuntura educacional e a forma como a escola está estruturada. Apenas reforçando o *status quo*, com um modelo de escola estratificado. É preciso superar a resistência às mudanças e fazer com que toda ou a maior parte da comunidade escolar atue de forma cooperativa na busca de estratégias e soluções para os problemas cotidianos. Através de um diálogo aberto, responsivo e que aposte na capacidade do outro. Só assim será possível prevenir ou mesmo minimizar as situações de conflito, evitando que se transformem em situações de violência.

Para tal, a escola precisa de líderes que mobilizem, conquistem, motivem a equipe de trabalho; que apesar das adversidades e contradições advindas da globalização e da contemporaneidade, consigam articular os talentos profissionais existentes em suas equipes de trabalho, em busca da qualidade do ensino e de aprendizagens significativas por parte dos discentes e de um novo modelo de educação para a diversidade, de natureza democrática e emancipatória.

Por fim salienta-se a necessidade de líderes escolares que, a partir de uma gestão do cotidiano e de seus significados, valores, sentidos, relações e representações, possam melhorar a qualidade de vida no trabalho, através de um clima e uma cultura educacional desalienados. Numa gestão descentralizada, que valorize os saberes, as personalidades, as potencialidades e as identidades profissionais e que prepare e empodere os atores sociais escolares para que possam refletir sobre suas práticas e assim transformá-las, autorrealizando-se na carreira do magistério e por consequência, promovendo a autorrealização dos educandos. O que redundará diretamente sobre os indicadores de qualidade da educação e sobre a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos e institucionais como um todo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pensar em pesquisa e por consequência em metodologia de pesquisa só é possível se houver um embasamento teórico-metodológico expressivo, que dialogue com os conceitos fundamentais que suplantam o ato de pesquisar. Demo afirma que: “Somente pode ser científico o que for discutível. A ciência tem compromisso ineludível de ser crítica e criativa. Ao questionamento sistemático devemos acrescentar, então, a marca crítica e criativa” (DEMO, 2012, p. 22).

Logo em seguida Demo relaciona ciência e intervenção considerando a: “ciência como instrumento de intervenção, levando ao questionamento cotidiano, à teoria para intervir e à intervenção para teorizar, à inovação” (2012, p. 43).

Demo (2012, p. 35) conclui que: “na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”.

Para realizar uma pesquisa, no entanto, é necessário - o pesquisador, que é aquele que irá operacionalizar todos seus passos, desde a aplicação de todos os instrumentos de coleta de dados, até a triangulação e análise destes, com vistas a uma resposta ao problema de pesquisa inicial. Pesquisador que, precisa construir algumas características, tais como as citadas por Gil: “conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança e paciência e confiança na experiência” (2002, p. 18).

A pesquisa, para mais, realizada pelo professor da educação básica encontra algumas limitações, tais como: falta de preparação dos professores, em nível de graduação, para a pesquisa, que redundam em resultados menos rigorosos que os da pesquisa acadêmica; falta de conhecimentos em áreas específicas como: sociologia, psicologia, antropologia, história e principalmente em filosofia que subjazem a pesquisa em educação; dificuldade de generalização a partir de situações restritas; falta de tempo, espaços e incentivos para a prática da pesquisa; dificuldade de escolha do recorte epistemológico, já que a educação surge da confluência de diversas áreas; recorrência de reflexões centradas na experiência individual,

desvinculadas das condições e fatores que permeiam a realidade socioeducativa; apelo à abordagens quantitativas, por sua facilidade, desconsiderando a complexidade dos fenômenos educacionais que encontram o devido aporte na abordagem qualitativa e falta de formação teórica e continuada ao longo da carreira, que instrumentalize o professor para um olhar que transcenda a experiência imediata e atribua a ele um olhar de pesquisador. Limitações, estas, que precisam ser superadas e transformadas em conhecimentos e saberes do professor-pesquisador.

Para tal, as pesquisas têm apontado como solução para essas limitações, o estabelecimento de parcerias entre as escolas de educação básica e a universidade através de cursos de pós-graduação, para a formação de professores-pesquisadores, quando a escola ganha com a fundamentação teórica e metodológica para a pesquisa dada pela universidade e esta com a aproximação da realidade educacional, podendo contribuir com soluções mais viáveis e eficientes que qualifiquem as práticas docentes e melhorarem, de fato, os níveis de qualidade da educação básica.

Lüdke e Cruz reforçam esta ideia, quando afirmam que:

Uma possível pista de aproximação começa a ser vislumbrada na terceira etapa de nossa pesquisa: a opção por trabalhos “híbridos”, isto é, elaborados em conjunto por docentes da educação básica e seus professores dos cursos de mestrado. Quem sabe não descobriremos aí os alicerces de uma ponte, cuja construção já deveria ter sido lançada há muito tempo, ou talvez até já tenha sido, sem que tenhamos, entretanto, tido o cuidado de explorar devidamente toda a riqueza desta possibilidade em favor de um desenvolvimento mútuo. De um lado, crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes uma complementação da formação obtida na licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurado pelos seus mestrandos-professores (2005, p. 108 e 109).

Falar de pesquisa, entretanto, sem salientar a importância dos teóricos que proporcionam a sustentação paradigmática à argumentação e à pesquisa, como um todo, é um grande equívoco. Já que não há a produção de um conhecimento novo sem a influência de estudos ou conhecimentos produzidos anteriormente, sobre o assunto, que geraram respostas e verdades parciais aos problemas, suficientes à realidade de um determinado espaço geográfico e tempo histórico. O paradigma, assim, se refere a um modelo, padrão ou exemplo a ser seguido. Ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e para a inovação.

O referencial teórico representa o fiel da balança da pesquisa, porque é nele que se encontram soluções para a maioria das dúvidas, tais como: que dados interessam, que dados produzir, o que ler, o que é pertinente para ainda ser visto e trabalhado. Assim, quando o pesquisador se sente perdido ou não encontra apoio para decidir se já fez o suficiente ou não, significa que seu referencial teórico não está à altura ou sumiu de vista (DEMO, 2012, p.33).

Partindo desta revisão bibliográfica é que parte-se agora à apresentação detalhada dos diferentes procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa.

4.1 Abordagem metodológica

A abordagem científica adotada nesta pesquisa foi a qualitativa. Para Brügger e Querino (2011, p. 45), parafraseando as ideias de Diehl (2004):

A abordagem qualitativa apresenta maior liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa são fixados pelas condições exigidas a um trabalho científico, mas ela deve apresentar estrutura coerente, consistente, organicidade e nível de objetivação capaz de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 44):

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Conclui Chizzotti (2003, p. 2) que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo do fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Nesta pesquisa, entretanto, foi adotada também a metodologia intervencionista já que o pesquisador se propôs a intervir na realidade sociodutiva do IFSul, através de uma formação colaborativa, ocorrida em meio aos círculos de aprendizagem, que visavam, por fim, a qualificação das práticas pedagógicas dos educadores para a mediação construtiva dos conflitos escolares.

Parafrazeando Triviños (1987), os pesquisadores SELAU et al (2016, p. 148) afirmam que:

O pesquisador que se constitui a partir de inserção de seu contexto tem possibilidades de produzir compreensões efetivas, ou seja, potencialmente, é portador de um menor risco de produzir interpretações equivocadas desta realidade que o envolve. Pode-se dizer ainda que a pesquisa que se realiza tendo como condição a inserção profissional do pesquisador contribui para que os valores do grupo não sejam tão diversos dos do pesquisador.

A intervenção, nesta pesquisa, só foi possível tendo em vista a participação efetiva e colaborativa dos educadores no processo de construção de conhecimentos e saberes acerca da mediação de conflitos, embora o pesquisador tenha feito suas proposições no sentido de manter o foco no tema da pesquisa, ainda assim, este esteve aberto às inferências destes profissionais, na tomada de decisões sobre a dinâmica e sobre os conceitos que foram problematizados nos círculos de aprendizagem, atuando como um animador do círculo.

Nessa linha de raciocínio, havendo tal proximidade entre pesquisador e educadores foi que se chegou à conclusão de que a metodologia de pesquisa mais adequada seria a Pesquisa Participante. Nela o pesquisador ajudou os educadores a tomarem consciência de sua capacidade de transformação da realidade onde estão inseridos. Freire, nesta perspectiva, afirma que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (1977, p. 48).

Ressaltando a importância do protagonismo dos sujeitos epistêmicos na pesquisa, Streck e Adams (2012, p. 254) afirmam que: “O processo participativo na dinâmica da pesquisa estimula a postura de sujeitos ativos, reconhecendo e

reforçando seu papel de protagonista na produção do espaço sociocultural, onde o conhecimento já não busca mais a certeza, mas a criatividade”.

Conclui-se, assim, a discussão sobre a abordagem metodológica, desta pesquisa, com as palavras de Brandão e Borges, quando explicam que:

Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular (2007, p. 51).

O estudo metodológico continua, entretanto, com a descrição dos sujeitos que vem a seguir.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos desta pesquisa nove docentes do IFSul - Campus Bagé, em efetiva atividade de gestão e/ou ensino, pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento, independente da titulação e que trabalhavam de forma direta com os adolescentes (alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio), interessados em aprofundar seus conhecimentos na área de mediação de conflitos escolares. Os educadores foram selecionados para participar da pesquisa durante a aplicação do questionário fechado. A voluntariedade e a motivação destes docentes foram cruciais, já que a proposta de intervenção consistiu em uma formação colaborativa, a qual requereu uma busca sistemática de conhecimentos e uma participação efetiva destes na produção de novos conhecimentos sobre a mediação de conflitos escolares.

Quanto aos critérios de exclusão não foram admitidos no grupo de trabalho servidores técnicos administrativos, nem pais, nem alunos, nem membros externos, nem professores afastados para qualificação, nem aqueles que não lecionam no Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Os docentes foram escolhidos conforme a disponibilidade para a participação na pesquisa. Já que as intervenções aconteceram em turno e horário acordados com o grupo de trabalho, conforme a agenda dos envolvidos, durante o horário de trabalho ou fora dele. Os círculos de aprendizagem não estiveram atrelados às

reuniões de formação pedagógica e de planejamento, que envolvem todos os docentes do Instituto e demais profissionais vinculados ao Departamento de Ensino, Pesquisa, e Extensão (DEPEX), que acontecem de forma periódica a cada vinte e um dias, às dezessete horas e quinze minutos, com duração de uma hora e trinta minutos, onde os mais variados temas são abordados, conforme a solicitação dos professores e a necessidades de serviço, porque não seria viável e nem produtivo realizar os círculos de aprendizagem com um grupo de mais de quarenta pessoas. Não havendo inclusive tempo para analisar todos os dados oriundos de tantos sujeitos. Nestas formações pedagógicas e de planejamento estava incluso também o público de cinco docentes que só lecionam no Ensino Técnico Subsequente e no Ensino Superior, que fugiam do público-alvo da pesquisa. Por isso a escolha dos educadores foi feita por amostragem, daí os nove sujeitos, que correspondem a vinte e seis por cento dos trinta e cinco docentes em atuação, habilitados para a pesquisa. O que corresponde a uma amostra significativa, que pôde produzir dados suficientes para uma análise mais qualificada e aprofundada dos dados por eles produzidos. Os voluntários, contudo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início das intervenções, conforme anexo (I).

Foi a partir da aplicação do questionário fechado, no Estudo Preliminar, que se chegou à amostra de professores que participariam da pesquisa, no Estudo Principal. Seus nomes foram preservados, por motivo de ética e sigilo, tendo sido adotados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios professores. Conforme o que se segue:

Tabela 4 - Sujeitos

Nome	Idade	Tempo de experiência docente em geral	Disciplina que ministra no IFSul	Funções atuais no IFSul	Titulação
Flor	44 anos	24 anos	Orientação Educacional	Professora e Supervisora Pedagógica	Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.
Sol	34 anos	10 anos	Química	Diretora Geral do Campus Bagé do IFSul	Licenciada e Bacharel em Química, Mestre em Ciências
Omar	31 anos	7 anos	Matemática	Professor	Licenciado em Matemática e Mestre em

					Modelagem Computacional
Gilbert	30 anos	6 anos	Geografia	Professor	Licenciatura em Geografia e Mestrado em Geografia
Humberto	52 anos	25 anos	Matemática	Professor e Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino	Licenciado em Matemática e Mestrando em Matemática
Marcos	32 anos	2 anos	Biologia	Professor	Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Biologia
Mário	32 anos	8 anos	Educação Física	Professor e Coordenador da Formação Geral	Licenciado em Educação Física e Mestre em Atividade Física e Saúde
Paula	32 anos	6 anos	Física	Professora e Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão	Licenciada em Física, Mestre e Doutoranda em Física
Carlos	35 anos	10 anos	Matemática	Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão	Licenciado em Matemática, Mestre em Matemática e Doutorando em Educação.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, para fins de diagnóstico - Estudo Preliminar, foi utilizada como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental das fichas de atendimento do Serviço de Orientação Educacional (SOE) - (anexos II, III, IV, V, VI e VII), bem como as atas de registro de presença das Entregas de Resultados e as fichas de registro utilizadas nos Conselhos de Classe e um questionário fechado (anexo VIII) aplicado com todos os docentes do Campus Bagé do IFSul, que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Médio. Instrumentos estes que, aliados a uma densa revisão

bibliográfica, possibilitaram o diagnóstico e o Estudo Preliminar da realidade socioeducativa. Com estes instrumentos foi possível levantar alguns indicadores que se referem especificamente às características dos conflitos escolares existentes e sobre o conhecimento dos educadores acerca deles, bem como as estratégias de atendimento e encaminhamento, até então, implementadas. Sobre a pesquisa documental, Gil explica que:

Há dados que embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de forma indireta. Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (2008, p. 147).

No questionário fechado, no entanto, os docentes puderam marcar uma ou mais das alternativas disponíveis nas questões. O que possibilita uma análise mais dinâmica dos dados e subsidia um levantamento estatístico mais eficiente, junto com a pesquisa documental das fichas do SOE.

Gil (2008, p. 121), nesta perspectiva, define questionário como:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Já para fins de intervenção - Estudo Principal, os dados foram levantados a partir do grupo focal, com base na transcrição das gravações realizadas durante os círculos de aprendizagem. Gaskel e Bauer (2002, p. 79) consideram que:

Os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração. Nestes termos, ele define os grupos focais como uma "esfera pública ideal", tendo como referência o conceito de esfera pública de Habermas.

No final de cada círculo de aprendizagem, foi solicitada a cada docente uma redação (anexo IX) que reunia uma síntese e as possíveis considerações, contribuições, impressões, inferências e conclusões das discussões daquele círculo

e uma avaliação sintetizada da intervenção. Fachin (2006) diz que a redação: “em geral, trata-se da composição literária, a partir da reflexão dos estudos das obras. A linguagem deve obedecer a uma comunicação prática, relacionada ao entendimento do público a que se destina”.

Por fim, foi utilizado também um questionário aberto (anexo X) de autoavaliação dos docentes, que visava a reflexão sobre as possíveis repercussões dos círculos de aprendizagem para as práticas de mediação das relações sociais e dos conflitos, implementadas por estes sujeitos em suas salas de aula e demais espaços pedagógicos e/ou de gestão. Neste instrumento, os educadores puderam expressar suas respostas de forma mais livre, produzindo, assim, mais material para uma análise mais profunda dos resultados da intervenção. Também, puderam avaliar a própria intervenção, pesquisa e pesquisador através deste instrumento.

4.4 O desenvolvimento da intervenção

A intervenção foi distribuída em seis encontros com 2h de duração cada, a cada vinte e um dias, nas quartas-feiras – dia da semana em que há o maior número de professores no Campus, realizados na sala de reuniões do IFSul - Campus Bagé, em turno e horário que atendesse melhor à agenda dos educadores envolvidos e do pesquisador. Eles foram estruturados em forma de círculos de aprendizagem, sob uma ótica de formação colaborativa. Para sua realização, o pesquisador disponibilizou, via e-mail, os textos para leitura prévia dos participantes. Quanto às intervenções, estas foram gravadas (câmera e celular) e transcritas para a posterior análise de conteúdo. Os círculos de aprendizagem foram organizados em três momentos pedagógicos: atividade desencadeadora (sensibilização, motivação, problematização), atividade de construção de conhecimentos (discussões acerca das teorias, conceitos, procedimentos e estratégias para mediação de conflitos) e desafio maior (redação).

Os círculos de aprendizagem foram escolhidos, para fins de intervenção, por que possibilitam um ambiente de diálogo aberto e responsável, que coaduna com a proposta de educação freireana, de formação colaborativa e de construção coletiva de novos conhecimentos, com base nas teorias e experiências profissionais dos educadores.

Buscando conceituar formação colaborativa, é utilizada a definição de Borba (2015, p.49), que afirma:

Acredito que, quando o trabalho é compartilhado, executado em forma de colaboração, pode auxiliar na constituição de uma identidade de grupo, reafirmando seu potencial e apostando nas possibilidades de aprendizado e transformação que esse grupo apresenta. Na perspectiva de Vygotski (1998), quando as pessoas se unem para resolver um problema significativo de maneira colaborativa, elas estabelecem um diálogo, a fim de encontrar as possíveis soluções que são discutidas, ampliadas ou modificadas. Dessa forma é possível compreender a importância da formação ao assumir a perspectiva de trabalho colaborativo.

Para explicar os Círculos de Aprendizagem, entretanto, relacionando com Círculos de Cultura propostos por Freire em “Pedagogia do Oprimido”, Hammes et al (2014, p. 104) começam com a definição do que é um círculo, neste contexto: “Estes círculos encontram sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, e respondem à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação”.

Complementando o conceito de Círculo de Aprendizagem, estes autores explicam aprendizagem à luz da teoria freirena:

O processo de aprendizagem proposto por Freire é aquele em que todos aprendem na comunhão de saberes, na dinâmica dos círculos, onde o educador é um animador, aquele que ajuda a descobrir e fixar conhecimentos, assumindo a postura de aprender e ensinar, numa relação dialógica (HAMMES et al, 2014, p. 105).

No contexto desta pesquisa, para tanto, os círculos de aprendizagem envolveram os educadores do IFSul – Campus Bagé, enquanto o animador foi o Orientador Educacional, proponente da pesquisa.

Para esclarecer melhor a dinâmica dos círculos de aprendizagem será apresentado, na sequência, um encontro típico.

4.5 Encontro típico

Primeiro Círculo de Aprendizagem (10/05/2017)

Atividade Desencadeadora (trinta minutos):

- 1) Dinâmica de sensibilização (Rótulos);

Descrição: nesta dinâmica os participantes receberam do mediador/orientador um adesivo que foi colocado em suas testas com as palavras ou frases (aconselhe-me, ensine-me, respeite-me, trate-me mal, ignore-me, ria de mim, tenha piedade de mim, ajude-me, compreenda-me), sem que cada educador pudesse ver seu próprio adesivo, só o dos colegas. Passando assim à segunda etapa, onde os docentes começaram a tratar os colegas conforme o rótulo que estava expresso em seus adesivos, onde cada um tentou descobrir o que estava escrito em seu próprio adesivo. Por fim, o mediador perguntou, a cada um, o que acreditava estar escrito em seu próprio adesivo, logo em seguida, os rótulos foram revelados e procedeu-se à reflexão sobre os rótulos que muitas vezes os alunos e docentes assumem nos grupos sociais dos quais fazem parte. Refletindo também, sobre a própria percepção que cada um tem de si e dos outros.

2) Apresentação detalhada do projeto de pesquisa;

3) Leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos;

Atividade de Construção de Conhecimentos (uma hora e dez minutos):

4) Discussão do artigo científico: SILVA, Alexandre Oliveira e HAMMES, Lúcio Jorge. **Contribuições de Paulo Freire para a formação continuada de educadores mediadores de conflitos escolares.** UNIPAMPA, 2017.

Desafio Maior (vinte minutos):

5) A partir das discussões realizadas, os docentes elaboraram uma redação de uma lauda, que reunisse uma síntese do círculo de aprendizagem e as possíveis considerações, contribuições, impressões, inferências e conclusões acerca dos temas abordados. Bem como a avaliação do círculo e da intervenção.

Observações:

1) O que mudou para os outros cinco encontros, é que o tempo para a atividade desencadeadora passou a ser de vinte minutos e o tempo para as discussões de uma hora e vinte minutos. Mantendo os mesmos vinte minutos para a redação.

2) As dinâmicas e os textos que foram utilizados pelo pesquisador, para fins de estudo nos círculos de aprendizagem subsequentes, foram:

Tabela 5 – Círculos de Aprendizagem

Círculo de Aprendizagem	Dinâmica	Texto Discutido
<p>Segundo Círculo de Aprendizagem – 31/05/2017</p>	<p>Júri: reflete sobre os dilemas éticos. Dilema Ético: Estupro de aluna do Instituto</p> <p>O professor de português (Antônio, 38 anos), durante um trabalho avaliativo, percebe que uma aluna (Vanessa, 17 anos) está muito quieta, parecendo triste e isolada dos colegas. O professor pergunta o que houve, mas a aluna não conta, começa a chorar; o professor a acalma e combina de conversar com ela no término da aula. Conforme o combinado, a aluna permanece na sala para conversar com o professor – pelo qual ela tem grande admiração. Durante a conversa a aluna conta um segredo e pede que o professor, sob juramento, não conte a ninguém. O segredo é que um colega, durante uma festa no final de semana passado, em que ambos beberam muito e fumaram alguns cigarros de maconha, a estuprou, sem preservativo, no banheiro da casa de sua melhor amiga e colega, onde a festa ocorrera. Ela conta ao professor que não relatou nada aos pais, pois havia fugido de casa na madrugada para ir à festa, bem como contou ao professor que seus pais não sabem que ela vai à festas, bebe e fuma. Seus pais são religiosos e bastantes conservadores na sua criação (é filha única) e ela tem medo da reação deles</p>	<p>POSSATO, Beatriz Cristina (et al). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, vol. 20, n. 2, p. 357-366, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1413-85572016000200357&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2016, 11:06:41.</p>

	<p>com relação ao colega e com relação a ela própria, diante da revelação de tudo isso. Mas existem outros agravantes neste caso, já que o aluno que cometeu o ato é filho do diretor do Instituto, com o qual o professor já teve alguns atritos no passado, e se o professor levasse o caso adiante poderia sofrer uma Sindicância, e talvez, Processo Administrativo Disciplinar (PAD), correndo o risco até de ser exonerado e também, que a aluna relata que já procurou o Orientador Educacional do Instituto e que diante da situação, este profissional afirmou que só poderia tomar uma atitude diante de provas concretas, que do contrário a aluna deveria aceitar o ocorrido e seguir adiante sua vida. O que o professor deve fazer? Levar o caso adiante, apesar dos riscos, ou tentar convencer a aluna, que diante dos fatos e seus agravantes, que o melhor é fazer o que o Orientador sugeriu – esquecer o ocorrido.</p> <p>Orientação: o grupo foi dividido em duas equipes. Uma delas defendeu a ideia de que o professor deve denunciar o ocorrido, apesar dos riscos e a outra defendeu a ideia de que o professor deve convencer a aluna a esquecer-se do ocorrido e assim evitar um possível PAD por perseguição da Direção para ele mesmo.</p>	
<p>Terceiro Círculo de Aprendizagem – 21/06/2017</p>	<p>A mulher do caixeiro viajante: problematiza sobre a possibilidade de diferentes interpretações para um mesmo fato. Disponível em: <https://www.kombo.com.br/materiais-rh/dinamica.php?id=M2M1OWRjMDQ4ZTg4NTAyNDNiZTgwNzlhNWM3NGQ</p>	<p>CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n.</p>

	wNzk=>. Acesso em: 10 abr. 2017, 10:45:00.	54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lang=pt >. Acesso em: 03 abr. 2017, 08:02:15.
Quarto Círculo de Aprendizagem – 12/07/2017	A história da máquina registradora: estratégia para convergir diferentes pontos de vista e formar um consenso. Disponível em: < http://pedagogiadaservi.blogspot.com.br/2012/11/a-historia-da-maquina-registradora.html >. Acesso em: 10 abr. 2017, 11:15:00.	SILVA, Alexandre Oliveira. Fundamentação legal para a formação de educadores mediadores de conflitos. UNIPAMPA, 2017.
Quinto Círculo de Aprendizagem – 16/08/2017	A escolha de um astronauta: trabalha diferentes estratégias de resolução de problemas. Disponível em: < http://www.portaldomarketing.com.br/Dinamicas/Escolha%20de%20um%20Astronauta.htm >. Acesso em: 10 abr. 2017, 11:40:00.	SILVA, Alexandre Oliveira. Gestão das práticas docentes para a mediação de conflitos escolares. UNIPAMPA, 2017.
Sexto Círculo de Aprendizagem – 06/09/2017	Autolembrete: faz com que os participantes implementem os conhecimentos construídos no seu dia a dia profissional. Disponível em: < http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamicas-para-fechamento-como-terminar-reunioes-e-treinamentos-autolembrete-dinenc.php >. Acesso em: 10 abr. 2017, 12:10:00.	LÜCK, Heloísa. Gestão do clima e da cultura organizacional da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – Capítulos I, II, III e palavras finas (foram divididos entre os educadores para a realização da problematização).

4.6 Análise dos dados

Para fins de análise de dados, a metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo apresentada por Moraes (1999, p.02):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou

quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Tal metodologia de análise de dados foi escolhida porque permite o aprofundamento na compreensão dos fenômenos que são objeto de estudo das pesquisas qualitativas, em especial nas áreas da educação e das ciências sociais.

Nesse sentido Moraes (1999, p.02) afirma que:

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Em termos operacionais, numa primeira etapa, os dados textuais coletados através da pesquisa documental das fichas do SOE, do questionário fechado e dos referenciais teóricos - no Estudo Preliminar e do grupo focal, redação, questionário aberto e dos referenciais teóricos - Estudo Principal, passaram por uma Preparação. Esta começa com a identificação das diferentes amostras de informação a serem analisadas, buscando sempre sua pertinência com os objetivos de pesquisa. Logo em seguida, passa-se à codificação dos dados, com o objetivo de dinamizar e facilitar sua análise. A metodologia de codificação pode envolver cores, letras, números ou outros códigos que facilitem o acesso do pesquisador às informações.

A segunda etapa foi marcada pela Unitarização, que começa com a releitura dos dados já preparados e com o estabelecimento das unidades de análise; passando à segunda etapa da codificação, adicionando maiores especificações às unidades; logo em seguida, procede-se ao isolamento das unidades, levando em conta os significados que os diferentes grupos de dados suscitam; por conseguinte, criam-se as unidades de contexto, vinculando os dados reunidos por significado e por pertinência aos objetivos e ao contexto em que foram criados.

Na terceira etapa, houve a Categorização das unidades de análise. Que passaram por uma classificação minuciosa, para que pudessem ser reunidas em categorias de análise de conteúdo. Para criação destas categorias foi necessário considerar alguns critérios, como: validade, pertinência e adequação aos objetivos da pesquisa; exaustividade e inclusividade dos conteúdos nas categorias;

homogeneidade - onde as categorias ficam estruturadas dentro de uma mesma dimensão de análise; exclusividade e exclusão mútua - onde os dados não podem aparecer em mais de uma categoria ao mesmo tempo e, por fim, objetividade, consistência ou fidedignidade, quando não pode haver nenhuma dúvida sobre a classificação e inclusão das unidades de análise nas respectivas categorias de análise de conteúdo, de forma que não possam ser afetadas pela subjetividade dos codificadores.

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios (MORAES, 1999, p. 06).

Na etapa da Descrição, logo após a categorização, começou a comunicação dos resultados. Em se tratando de pesquisa qualitativa, a descrição na análise de conteúdo envolve a construção de um texto síntese para cada categoria de análise, que expresse os significados surgidos de cada categoria, com citações diretas dos dados originais. É durante a descrição minuciosa dos dados que se percebe a validade da pesquisa e dos seus resultados.

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados (MORAES, 1999, p. 08).

A quinta e última etapa da Análise de Conteúdo realizada, foi a Interpretação. Nela o pesquisador pode interpretar os dados organizados nos textos descritivos e assim fazer suas inferências. Expressa um movimento de compreensão dos conteúdos manifestos pelos diferentes teóricos, sujeitos e documentos e dos latentes, ocultos consciente ou inconscientemente por estes sujeitos. A interpretação admite duas vertentes:

Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação. Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise (MORAES, 1999, p. 09).

A análise de conteúdo em nível do manifesto se resume ao que foi dito, já em nível latente, o pesquisador busca capturar os sentidos ocultos, articulando-os com as contradições e as discontinuidades do contexto psicossocial e cultural estudado. A subjetividade advinda das inferências do pesquisador não depõe contra a rigorosidade científica. Essa discussão possibilita o surgimento de duas abordagens distintas de análise de conteúdo:

Uma delas pode ser identificada, utilizando uma caracterização proposta por Getz e LeCompte (apud Lincoln & Guba, 1982) como dedutiva, verificatória, enumerativa e objetiva. A outra, em seu extremo, caracteriza-se por ser indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva. Esta bipolarização pode ser interpretada como relacionada à utilização preferencial do raciocínio dedutivo versus indutivo. A primeira procura explicações e generalizações probabilísticas. A segunda visa a compreensão dos fenômenos investigados. A abordagem dedutiva parte de uma teoria, enquanto a indutiva visa chegar à teoria (MORAES, 1999, p. 10).

Desta forma, nesta pesquisa foi utilizada a abordagem indutiva na análise de conteúdo, quando a partir dos diferentes dados (indicadores) coletados e analisados visando a compreensão do fenômeno estudado, buscou-se produzir contribuições teóricas acerca da formação de professores para a mediação de conflitos escolares.

4.7 Avaliação da intervenção

Para fins de avaliação, alguns procedimentos foram adotados durante e após a intervenção. Desta forma, foi realizada não só a avaliação da eficácia, eficiência e efetividade dos instrumentos de coleta de dados, como também da dinâmica dos círculos de aprendizagem, do pesquisador, dos sujeitos, da metodologia de pesquisa, dos referenciais teóricos, da metodologia de análise dos dados e dos resultados obtidos - expressos nos achados da pesquisa.

A avaliação se deu de forma contínua e permanente, ao longo da execução e em meio ao monitoramento da intervenção e ao final desta. Para tal, os professores, sujeitos desta pesquisa, participaram da avaliação. Em cada círculo de aprendizagem, durante a redação, puderam avaliar de forma sintética a pesquisa e a intervenção e ao final, no questionário aberto, puderam fazê-la de maneira mais detalhada, sob a mediação do pesquisador - Orientador Educacional.

Os itens avaliados pelo pesquisador e pelos sujeitos foram:

Quanto aos instrumentos de coleta de dados: coerência com o tipo e objetivos da pesquisa; coerência com o tipo de intervenção; coerência dos instrumentos entre si; capacidade de produção de dados; qualidade destes dados; Influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto à intervenção: coerência com o tipo e objetivos da pesquisa; efetividade do local e tempo disponíveis para a intervenção; qualidade dos instrumentos pedagógicos e teóricos escolhidos e sua coerência; qualidade das discussões e dos dados produzidos; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto ao pesquisador: relação com os docentes; domínio dos conceitos e teorias; organização dos tempos, espaços, instrumentos e intervenções; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto aos sujeitos: assiduidade e pontualidade nos encontros; leitura prévia dos textos e participação nos círculos de aprendizagem; contribuições para a coleta de dados; relação com o pesquisador e entre si; domínio dos conceitos e teorias; autoavaliação da influência da pesquisa para a prática profissional; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto à metodologia de pesquisa: coerência com a abordagem e com os objetivos da pesquisa; relação com os instrumentos de coleta de dados; coerência com a metodologia de análise de dados; limitações do método; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto aos referenciais teóricos: coerência com a concepção epistemológica da pesquisa; coerência com a abordagem, tipo e objetivos da pesquisa; qualidade dos paradigmas; capacidade de produção de dados; coerência entre si; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto à metodologia de análise de dados: coerência com os objetivos e a abordagem da pesquisa; coerência com a metodologia de pesquisa; relação com os

instrumentos de coleta de dados e referenciais teóricos; limitações do método; influência sobre os resultados da pesquisa.

Quanto aos resultados obtidos: coerência com os objetivos da pesquisa; relação com a epistemologia, tipo e abordagem de pesquisa; relevância para a sociedade.

5 DISCUSSÕES E ANÁLISE DE DADOS

Após ter sido realizada a intervenção – os seis círculos de aprendizagem, foram realizados os procedimentos de análise pertinentes à Análise de Conteúdo. Quando os dados, emergentes da realidade socioeducativa e sociocultural do IFSul, foram reunidos em oito categorias de análise, que por sua vez, deram origem à oito seções, são elas: A mediação de conflitos escolares entre educadores; A mediação de conflitos escolares entre educandos; A abordagem construtiva dos conflitos escolares; A legislação na mediação de conflitos escolares; Análise de conceitos freireanos para a mediação de conflitos escolares; Alguns apontamentos sobre o clima e a cultura institucional; Contribuições da intervenção para a formação de educadores mediadores de conflitos escolares e Avaliação Participativa da Intervenção. Temas que serão melhor explorados a seguir.

5.1 A mediação de conflitos escolares entre educadores.

Quando se pensa em mediação de conflitos escolares, a primeira imagem mental que vem à cabeça é a de um conflito envolvendo violência entre alunos. Situação em que estes são contidos, acalmados, ouvidos, advertidos e/ou orientados e dependendo da situação, até suspensos ou submetidos a outras sanções disciplinares, momento em que as situações de conflito são racionalizadas e os pais cientificados e convocados a comparecer na escola. Na pior das hipóteses é evocado da memória um conflito que envolva alunos e professores. Quase nunca, no entanto, sendo considerados os variados conflitos que permeiam as relações humanas, sociais, culturais, de trabalho e de poder dos profissionais da educação entre si, ocorridos no ambiente institucional. Que são naturais às relações humanas, mas que se não ocorrem em um espaço de diálogo e respeito à diversidade, podem evoluir para situações mais graves - de violência. Perante situações de violência, no entanto, nem sempre cabem estratégias de mediação de conflitos, sendo necessário o encaminhamento das ocorrências para os meios policiais ou judiciais, fugindo, desta forma, a resolução destas situações, da esfera de atuação da escola.

Nesse sentido Chrispino, para esclarecer em que relações ou situações estão localizados os conflitos que envolvem docentes, cita:

Falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de "pontuação" (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas (2007, p. 21).

Esses conflitos passam despercebidos, muitas vezes, pela maioria dos gestores, equipes pedagógicas e grupos de professores, por que não são vistos como conflitos, ou por que não são percebidos ou considerados seus impactos sobre o fazer profissional docente e sobre os resultados escolares, ou ainda, devido à evidente inabilidade dos profissionais da educação para lidar com este tipo de conflito. O que inviabiliza suas possibilidades de resolução ou mesmo a prevenção de situações de violência. Realidade esta, que somada à atual conjuntura social e política, que denota um momento de extrema instabilidade e de ataques à educação e aos direitos sociais, historicamente conquistados, provoca um elevado nível de insatisfação destes profissionais com a carreira do magistério, bem como redundam em elevados níveis de estresse, de adoecimentos ou mesmo de baixa procura ou abandono da carreira do magistério.

Tais conflitos, se não mediados ou mesmo resolvidos, acabam prejudicando drasticamente o clima institucional ou mais profundamente, se tornando em algo que compõe a personalidade da escola, num elemento cultural deste grupo social. Realidade de difícil mudança.

Nesta perspectiva, refletindo sobre a conjuntura socioeducativa do IFSul - Campus Bagé, foi possível constatar, através desta pesquisa, nos círculos de aprendizagem, com os docentes e gestores, a preponderância nas discussões dos conflitos que envolvem as equipes de trabalho sobre os conflitos que envolvem os alunos, ou seja, a pesquisa denunciou um número expressivo de conflitos envolvendo os servidores, que não eram percebidos, na maioria das vezes, e que, por isso, acabavam sendo negligenciados. Demonstrando assim, o quanto é preciso avançar na solução destas divergências. Essa constatação fica evidente na fala do Coordenador de Pesquisa e Extensão, quando diz:

No início eu tava com aquela ideia de relacionar conflitos aos alunos, mas me assusta saber que em noventa e nove por cento do tempo eu não

pensei em conflitos entre alunos, mas sim entre colegas. Isso me assusta um pouco. Talvez os conflitos dos alunos sejam um pouco reflexo dos nossos e a gente não percebe isso (Professor Carlos).

Estes conflitos, no entanto, não registram situações evidentes de violência e estão concentrados principalmente em procedimentos e comportamentos profissionais que causam algumas tensões e que atrapalham a execução de algumas tarefas. Prejudicando os resultados organizacionais. Por fim, influenciando no ensino e na aprendizagem institucional. Questões que precisam ser devidamente mediadas pela equipe pedagógica e gestora da escola, já que são naturais ao cotidiano educacional. Lück, no entanto, reforça esta ideia quando afirma que: “Será natural no cotidiano das escolas a presença de tensões e conflitos, originados por formas diferentes de interpretação dos fatos e da realidade, cujo enfrentamento pode criar condições que venham a construir traços de uma cultura escolar” (2010, p. 126).

Dando sequência ao estudo, é possível inferir que dentre os aspectos apontados pelos professores e gestores, está a dificuldade em implementar sanções disciplinares aos docentes diante do não cumprimento de suas atribuições funcionais, devido à falta de respaldo regimental institucional para tal. O que poderia estar criando uma suposta cultura de conivência ou impunidade diante de alguns procedimentos e comportamentos profissionais inadequados, de alguns colegas específicos. Assunto que vem sendo discutido no âmbito administrativo da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), juntamente com as direções dos Câmpus. O que não significa dizer que medidas não vêm sendo adotadas no Campus Bagé. Tanto o Setor Pedagógico, como a Equipe de Gestão fazem registros de diálogo e o acompanhamento de professores, relativos ao não cumprimento de suas atribuições funcionais.

Sobre esta situação a Diretora Geral revela que:

Eu sinto vergonha de ganhar essa CD que eu ganho e eu não poder cobrar nada por causa das mágoas, por causa dos melindres; por que o que eu digo para o Mário profissional eu não estou dizendo para o Mário pessoal, momento algum eu estou descaracterizando ele, as ações dele, nada disso, eu tenho este entendimento muito claro, por isso cobro dele como profissional [...] Dentro da instituição se criou esta cultura [...] É esta cultura do deixa, vai deixando... Por isso que na maioria das vezes eu tento pensar e conversar com meu grupo de gestão assim: “Estamos fazendo isso pra todo mundo?” (Professora Sol).

Os dados apontam, neste sentido, que a maioria dos docentes e gestores, que participaram da pesquisa, concordam com o fato de que a gestão de uma instituição de ensino é um grande desafio, que exige do gestor, dentre outras competências: muita (o) resiliência, paciência, assertividade, bom senso, mediação e proatividade. Além de ser uma oportunidade única de ver o processo educativo sob outro ponto de vista, diferente daquele do professor. A Supervisora Pedagógica empatiza com este desafio e reflete que:

A gente só consegue avaliar um bom gestor quando a gente senta do outro lado da mesa, quando a gente sai do nosso papel de professor. [...] A gente vê que para gerir uma escola não basta só boa vontade. As coisas não acontecem apenas por que tu não queres; é por que muitas vezes tu és impedido de fazer isso ou aquilo, o sistema educacional acaba te engolindo. Mas a gente só tem essa noção quando a gente sente na pele. Quando a gente senta do outro lado da mesa e ai está em nós e na nossa equipe a responsabilidade de tomar a condução das coisas, tendo que lidar com um Sistema Educacional que engessa e com a atual falta de recursos (Professora Flor).

Outra problemática, no entanto, levantada pelos docentes e gestores participantes da pesquisa, é a dificuldade de lidar com interesses hegemônicos de determinados subgrupos de profissionais que muitas vezes depõem contra os objetivos institucionais e contra os resultados organizacionais. Onde preponderam alguns interesses e privilégios individuais e grupais em detrimento dos objetivos do bem comum – da instituição. Havendo também, relacionada a isso, uma comunicação bastante truncada, ruidosa, poluída e reiterativa, sem que com isso se chegue a um acordo muitas vezes, gerando muita tensão na equipe de trabalho, sendo necessária muitas vezes a tentativa de intervenção do setor pedagógico ou mesmo mais efetiva da gestão em prol da manutenção do funcionamento administrativo-pedagógico do Campus. Lück explica melhor o surgimento destes subgrupos:

Embora se possam identificar certos traços preponderantes na cultura de uma escola, é possível também observar a ocorrência de subculturas formadas por subgrupos, como, por exemplo, entre os gestores e professores, entre estes e os funcionários administrativos, entre alunos de diferentes idades, séries e modalidades de ensino. Até mesmo entre os professores de diferentes níveis de ensino, segmentos e áreas, como também de tempo de serviço e nível de formação diferente, que por isso mesmo, formam grupos de afinidade e tendem a se isolar dos demais e a formarem acordos tácitos que, pela proximidade, são expressos por meio de comunicações subliminares, de forte poder de influência e de difícil captação para os que não fazem parte do grupo (2010, p. 121 e 122).

Sendo assim, segundo a Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) este grupo hegemônico só: “se mantém por que tem um bom orador” (Professora Paula). Enquanto o Professor de Geografia completa esta ideia, dizendo que: “Também não apenas a capacidade de oratória, mas também de articulação” (Professor Gilbert). Ou seja, esse grupo só existe por que tem um líder carismático, formador de opinião, influenciador. Sendo necessário, ao se deparar com esta conjuntura, que a equipe de gestão procure romper com esta liderança negativa, levando a equipe de trabalho a racionalizar sobre os problemas que são gerados para a instituição e para os próprios servidores, como consequência das ações dos profissionais que estão sob a égide deste líder negativo.

Por outro lado, compõe ainda, forte motivo de conflitos entre os docentes, a inclusão das PCDs (Pessoas com Deficiência). E são vários os motivos: falta de formação docente específica para o trabalho com PCDs; dificuldade na adaptação e flexibilização dos conteúdos e recursos; dificuldade no planejamento - Planos de Ensino Adaptados; dificuldade na elaboração dos instrumentos avaliativos e na expressão de resultados e alguns problemas de relacionamento com alguns pais destes alunos.

Porém, foi possível constatar que com a chegada da Educadora Especial – no ano de 2017, cedida pela Prefeitura de Bagé e com o trabalho incessante do Setor Pedagógico, tais dificuldades estão gradualmente sendo vencidas. Os pais estão sendo convocados a estabelecer uma relação de parceria com a escola; os alunos vêm sendo encaminhados para diagnóstico e atendimento na rede de apoio, vêm recebendo atendimentos individualizados por parte dos professores, com a participação da Educadora Especial, além de receberem atendimentos individualizados do Setor Pedagógico, Serviço de Psicologia e Serviço Social, assim como os professores têm recebido orientações sobre adaptação, flexibilização, avaliação, tecnologia assistiva, expressão de resultados - que estão acontecendo através de reuniões para estudos de caso e acompanhamento destes alunos. Dez formações pedagógicas, sobre o tema “Inclusão”, foram realizadas entre 2016 e 2017, através da SOE. O Instituto também, por meio de sua gestão local, disponibilizou duas bolsas de monitoria para dois alunos do curso de informática do Campus, por intermédio de processo seletivo, para trabalhar com a confecção de pranchas para a comunicação alternativa destes alunos. Assim como, foram

disponibilizados outros profissionais como tradutores e intérpretes de libras e uma cuidadora para uma das PCDs.

Também ficou evidente, neste estudo, a necessidade de oportunizar mais espaços de escuta e de diálogo para os docentes, para que possam romper e reelaborar estes conflitos e traçar novas estratégias para qualificar as relações humanas estabelecidas no ambiente institucional. Quando algumas possíveis sugestões de ação neste sentido seriam: implementação de reuniões focais administrativo-pedagógicas - em pequenos grupos- para planejamento de estratégias e de procedimentos alternativos que amenizem estes conflitos e para busca de acordos através da negociação psicossocial; manutenção dos círculos de aprendizagem, iniciados com esta pesquisa, como espaço de escuta e diálogo docente, de significação e ressignificação, que leve à superação da mera visão burocrática dos procedimentos, à reflexão profunda do fazer profissional e sobre seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento tanto dos educandos, como dos próprios educadores e ainda, intervenção da Comissão de Mediação de Conflitos, criada pela portaria nº 2.198 de, da Reitoria do IFSul, à pedido da gestão do Campus Bagé, demandada pelos participantes desta pesquisa, na mediação não só de conflitos que envolvem alunos, mas também daqueles que envolvem docentes e demais servidores.

Sobre a importância, entretanto, da manutenção dos círculos de aprendizagem iniciados com esta pesquisa a Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) reflete que:

É importante esse momento de tu sentar e debater sobre as coisas e ver o que o outro tem para te colocar. Que às vezes não colocou. Tu tens os teus posicionamentos, mas em algum momento é preciso parar para pensar sobre o que o outro está sentindo e sobre o que outro pensa a respeito. E isso só encontros como esse proporcionam. Aqueles encontros no corredor não são suficientes para resolver os problemas. É positivo que a gente mantenha pelo menos um encontro mensal, mesmo num horário extra para refletir, que diante de tais situações, temos diferentes possibilidades (Professora Paula).

É importante salientar, contudo, que durante esta pesquisa, foi realizada também a revisão detalhada do Contrato de Convivência do Campus Bagé onde determinados procedimentos relacionados aos alunos e ao funcionamento do Campus, que geravam muita discussão entre os professores e deles com o Setor Pedagógico e com a Gestão do Campus e destes com às famílias dos alunos, foram

devidamente regimentados e esclarecidos, após discussão, para que não houvesse mais interpretações contraditórias ou mesmo o retrabalho devido à decisões equivocadas oriundas da falta de compreensão e pelo não cumprimento destes procedimentos. Situação que também vem desgastando a relação entre os profissionais.

5.2 A mediação de conflitos escolares entre educandos

A maioria dos conflitos que ocorrem hoje no IFSul, envolvendo alunos, dizem respeito principalmente à ocorrências de *bullying* ou *cyberbully*, ou àquelas atreladas à baixo rendimento escolar, baixa frequência, ou comportamentais, normalmente relacionadas à xingamentos verbais, gestos ou atitudes inadequadas para o ambiente institucional. Existem também situações de conflito que envolve as redes sociais e que geram uma série de desdobramentos que ultrapassam os limites institucionais de mediação, as quais requerem a participação mais efetiva da família e de outros profissionais e até de órgãos de apoio na resolução destes conflitos. Estas ocorrências são atendidas principalmente pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) e pelo Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP), oriundas de encaminhamentos dos assistentes de alunos, docentes, de outros alunos, gestores ou pais. Quando os casos mais graves são direcionados à Comissão de Mediação de Conflitos para deferimento de sanções disciplinares e acompanhamento destes casos. Tendo havido apenas um único registro junto ao SOE em 2017 de caso de violência envolvendo alunos, até o fechamento deste relatório. Para dar suporte às ações de mediação de conflito, o Campus conta ainda com o Serviço de Psicologia e com o Serviço Social, que além de gerir a Assistência Estudantil, também intervém junto aos alunos em consonância com o Setor Pedagógico e com a Gestão. Ação conjunta que deu conta do caso de violência já citado.

Chrispino, nesta perspectiva, situa as motivações mais comuns de conflitos que envolvem alunos:

Mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas (2007, p. 21).

Cabe salientar, no entanto, que a pesquisa aponta a existência de uma cultura aberta - de respeito à diversidade no IF Sul, bem como de valorização da iniciativa, autonomia, criatividade, criticidade e liberdade dos discentes, diretamente relacionada à responsabilidade no cumprimento de seus deveres acadêmicos e de corresponsabilidade sobre os resultados institucionais. Desta forma, não cabendo uma abordagem de negação ou de repressão dos conflitos, mas sim uma abordagem de respeito às diferentes ideias, ideologias e interesses, em prol de objetivos maiores e comuns. Cabendo apenas, uma postura de mediação dos conflitos por parte dos profissionais da educação, que para este estudo, são o ponto de partida para o desenvolvimento integral dos educandos.

Todavia, durante a intervenção, percebeu-se a necessidade de que as situações de conflito sejam também mediadas pelos docentes em atendimentos focais onde possam escutar os alunos e propor a resolução pacífica das divergências por meio do diálogo e de negociações psicossociais e acordos. Ou mesmo, por propostas pedagógicas, desenvolvidas nos diferentes espaços institucionais, que trabalhem as habilidades sociais e os valores éticos para uma convivência harmoniosa no espaço educacional. Momento em que esse tema pode e deve ser abordado pelo currículo da Educação Técnica, já que esta visa a formação não apenas de profissionais para o mundo do trabalho, mas de pessoas realizadas e cidadãos atuantes nos processos sociais, que saibam conviver em sociedade. Nesse sentido, Chrispino reforça esta ideia, quando sugere que na elaboração de um programa de resolução de conflitos é necessário: “desenvolver treinamento em resolução de conflito e mediação escolar que ensinem aos alunos a negociar, e aos professores a arbitrar” (2007, p. 605).

O educador, para dar conta desse grande desafio, precisa buscar desenvolver saberes permanentemente sobre mediação, que envolvem: conhecimentos de educação, psicologia do desenvolvimento e geral, legislação, negociação psicossocial, resolução pacífica e construtiva de conflitos e estratégias de combate à violência. Pois estes conhecimentos são fundamentais para um fazer pedagógico pleno, que trabalhe o aluno em sua totalidade. Facilitando assim, as relações de ensino e as de aprendizagem institucionais.

Para tal, foi apontada, também, a necessidade dos educadores conhecerem ao máximo possível o perfil das turmas e algumas características individuais dos alunos, para que desta forma, possam prevenir, diagnosticar e também mediar

situações de conflito. Atentos às relações de poder e às representações sociais que subjazem o espaço pedagógico. Desta forma, a postura do educador precisa ser assertiva diante dos conflitos e de confiança no potencial cognitivo, afetivo e dialético dos educandos.

Por sua vez, ao exercer a autoridade, sem autoritarismo e arbitrariedade, com a alegria e a certeza de estar desenvolvendo seu trabalho de forma competente, o educador precisa considerar a necessidade de implementar alguns limites aos educandos, nos diferentes componentes curriculares, com o objetivo de garantir uma organização e uma disciplina, que por consequência, garanta também as condições de ensino e de aprendizagem no espaço pedagógico. Os educandos, muitas vezes, através de suas condutas opositivas e comportamentos agressivos, denotam o anseio pela colocação de limites, por um mundo externo estruturado, que corrobore a organização interna. Este limite representa para o aluno segurança, cuidado e amorosidade. Limite que, muitas vezes, só é posto pela escola e negligenciado pelas famílias, diante do caos da vida cotidiana e da falta de estrutura de alguns grupos familiares.

No que se refere à participação da família nas ações de mediação de conflitos, entretanto, há um entendimento do grupo que participou desta pesquisa que a escola complementa o papel educativo da família, enquanto a família complementa o papel instrucional da escola - em nível ideal, embora na maioria das vezes isso não aconteça. Tendo a escola ambas as atribuições que se somam a tantas outras demandas sociais que historicamente vêm sendo absorvidas. Cabe à escola, contudo, a tentativa do resgate do apoio da família na educação dos alunos de forma geral, não apenas em situações de conflito onde a presença da família é exigida. Segundo a Supervisora Pedagógica: “temos experiência de famílias das mais diversas configurações, o que não influencia sobre os conflitos diretamente, quando o que mais pesa é a forma como lidam com isso, como orientam e educam os filhos” (Professora Flor). Para tal o Campus Bagé do IFSul busca através de diversas atividades pedagógicas, realizadas ao longo do ano letivo, proporcionar uma aproximação entre família e escola.

Não dá, contudo, para deixar de ressaltar que existem conflitos que envolvem também famílias, professores e gestores. Que na visão de Chrispino ocorrem, principalmente, devido:

A agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão (2007, p.21).

Algumas ações e projetos, que por sua vez, vêm colaborando bastante para a melhoria das relações de toda a comunidade escolar e para a prevenção de situações de conflito ou de violência, são aqueles implementados pelos núcleos: Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI). Estas ações compõem um importante trabalho extracurricular, realizado junto aos educandos, abordando temas relativos à diversidade em todas as suas facetas. Contribuindo desta forma, para a melhoria das relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar e para a efetivação de uma escola inclusiva, em seu aspecto mais amplo. Alguns temas que vêm sendo abordados por estes núcleos, atualmente, são: inclusão de PCDs, através de fóruns, seminários e projetos de extensão; palestras e apresentações teatrais sobre *bulliyng* e depressão; bem como seminários, palestras e projetos sobre gênero, sexualidade e diversidade racial.

Outra ação essencial à mediação e à prevenção de conflitos, que foi implementada, como demanda desta pesquisa, foi a reformulação do Contrato de Convivência do Campus Bagé, que reforçou com os alunos os procedimentos e comportamentos necessários para um bom clima e cultura institucional, que ao fim, possibilitem as aprendizagens significativas e substantivas dos estudantes. Clareando os papéis dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, como também regimentando o funcionamento do Campus, de forma a organizar melhor os processos e qualificar os serviços prestados à comunidade. Garantindo assim, os direitos e reforçando os deveres dos educandos. O que facilitará também a compreensão, por parte das famílias, das normas de convivência institucionais.

Por fim, o Contrato de Convivência corrobora a atuação da Comissão de Mediação de Conflitos na mediação das(os): dilemas, interesses, ideologias, diferenças, tensões, controvérsias, contradições, conflitos e situações de violência que envolva alunos. Proporcionando também, a mobilização e a coordenação dos esforços de outras instâncias da comunidade escolar em prol da prevenção dos

conflitos e de situações de violência e da construção de uma Cultura de Paz na instituição. O que requer a união, a cooperação, a solidariedade e a militância dos agentes educativos e sociais na busca de uma escola de qualidade. Qualidade expressa nas relações.

5.3 A abordagem construtiva dos conflitos escolares.

Quando questionados os professores, no início da intervenção, sobre a possibilidade do conflito ser construtivo, a maioria dos docentes recusou esta abordagem e defendeu a ideia de que o conflito é algo negativo para o ambiente escolar e que precisa ser evitado ou mesmo coibido em caso de já estar acontecendo. Porém, um dos nove professores defendeu a ideia de que o conflito teria alguns aspectos positivos, caso do Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino Humberto, que afirma:

Para mim o conflito pode ser algo extremamente positivo. Não podemos apenas focar no conflito que prejudica as relações. Uma aula conflitante pode ser extremamente produtiva, onde todo mundo cresce. O conflito às vezes até é necessário em sala de aula. [...] Não enxergo o conflito como uma coisa negativa. Conflitar é divergir e nem sempre divergir é negativo (Professor Humberto).

Nesse caso o professor entendeu que o conflito construtivo é aquele que pode levar os sujeitos a se perceberem e a reelaborarem não apenas as relações humanas, mas também os conhecimentos, levando à construção de saberes. Onde apesar das divergências e dos fatos que motivam os conflitos, a determinante em última instância é a manutenção de uma convivência pacífica que coabite com os conflitos construtivos, sem com isso fazer apologia à violência, de qualquer natureza.

Para Instrumentalizar a discussão sobre conflito construtivo, no entanto, o Orientador Educacional trouxe uma série de autores que trabalham à luz desta abordagem, dentre eles: Chrispino (2007), Estêvão (2008), Hammes (2009), Menezes (2012) e Possato (2014), objetivando levar os docentes a uma reflexão mais profunda sobre as relações, contradições e conflitos intra, inter e transpsíquicos que engendram a história do homem, em todas as fases da vida e nos diferentes espaços e grupos de convivência. A exemplo disso, trouxe as contribuições de Hammes, que explica:

O conflito é tradicionalmente encarado como algo ruim e negativo. No entanto não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz, estando na gênese de muitos grupos sociais, constituindo-se em fonte importante de mudanças e transformações (2009, p. 87).

Ao refletir sobre a situação específica da escola, no entanto, Hammes acrescenta:

Parte-se da compreensão do conflito como algo que se estabelece no encontro de pessoas. Compreende-se que quando existem pessoas há pensamentos e posicionamentos diferentes que podem resultar em conflitos. E a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, é também um lugar de encontro de pessoas (2009, p. 90).

Nesta perspectiva, a paz numa escola crítica e democrática, defendida nesta pesquisa, não é algo utópico ou inalcançável. Já que não se trata da paz ideal que é normalmente anunciada, que se opõe e repudia o conflito, mas da paz que coabita com este, da paz ativa que é construída a partir da mediação construtiva dos conflitos escolares, ou seja, da paz que envolve ações e decisões acima das contradições, representações e relações sociais do cotidiano escolar e não a paz passiva, que envolve a espera, fundada apenas no não fazer, na negação e na evitação do conflito, no conformismo. A paz ativa, entretanto, faz parte de um contexto de Educação para a Paz, de um projeto de educação que visa a construção ativa de uma escola pacífica, por meio de um currículo, ações e projetos que coloquem a paz como tema de discussão, mesmo que em nível de transversalidade. Paz que envolve uma consciência planetária, que visa a sustentabilidade e a manutenção da vida, inclusive do homem que faz parte do meio ambiente. Salles Filho conceitua Educação para Paz, dizendo que:

A Educação para a Paz surge como a vertente educacional na Cultura de Paz, um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz. Assim, a Educação para a Paz é um campo de ensino, que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a Cultura de Paz, para que sejam definidos seus aspectos básicos devidamente claros e dotados de aplicabilidade no cotidiano educacional (2016, p. 140).

Com Chrispino (2007), contudo, ficou claro que o conflito compõe uma tecnologia social, ou seja, uma estrutura arquetípica complexa que representa um

produto das representações e relações humanas, ao mesmo tempo em que é um instrumento de ruptura e reelaboração destas relações para o estabelecimento de uma Cultura de Paz Institucional, que depende de uma Educação para a Paz, que visa a resolução dos conflitos de forma não-violenta. Para Chrispino (2007, p. 604), nesse sentido:

A Cultura da Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social.

Os indicadores oriundos do final da pesquisa, contudo, supõem a compreensão de todos os educadores acerca do caráter construtivo dos conflitos ocorridos no ambiente escolar. Que se devidamente compreendidos e mediados, podem servir como medida profilática para situações de violência - de qualquer natureza e como um momento de aprendizagem individual e coletiva para a melhoria das relações humanas institucionais. O que corrobora os objetivos da educação, dentre eles: a melhoria dos resultados acadêmicos dos educandos e a melhoria dos resultados institucionais. Conflitos que ao fim, redundam no desenvolvimento integral, na autorregulação e na autorrealização não apenas do educandos, como também dos profissionais da educação. Essa mudança de concepção acerca dos conflitos fica evidente na fala do Professor de Biologia: “Eu tinha uma noção totalmente distorcida e agora eu vejo dos encontros, que diante das situações do dia a dia eu vou poder lidar de uma forma totalmente diferente da forma como eu as enxergava quando eu entrei aqui no início” (Professor Marcos).

Neste sentido, ao cruzar diferentes pontos de vista, interesses, filosofias de vida, concepções teóricas e ideológicas, ou seja, formas diferentes de ser e de existir, dentro de uma abordagem construtiva para os conflitos, os estudantes e os profissionais da educação, através da implementação de uma Educação para a Paz, têm a possibilidade de ressignificar os pensamentos e os comportamentos que motivam os conflitos. Facilitando a prevenção de situações de violência, a resolução não-violenta destes conflitos e a efetivação de uma Cultura de Paz, que oportunize a dialética das representações e relações sociais escolares.

5.4 A legislação na mediação de conflitos escolares.

A legislação foi, sem dúvida, um dos temas mais presentes e controversos nas discussões realizadas nos círculos de aprendizagem. A partir deste tema o Orientador Educacional (O.E.) pôde problematizar sobre uma série de situações práticas nas quais os educadores precisam atentar para os aspectos legais, em especial no que se refere à mediação de conflitos escolares. Salientando, para tanto, a importância destes conhecimentos e saberes para um exercício mais profissional e qualificado na área da educação.

Sobre o tema legislação foi discutido com os docentes e gestores as seguintes leis brasileiras: Decreto que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional de 1973, Código de Ética dos Orientadores Educacionais do Brasil de 1979, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos de 2009, Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, Resolução que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, Lei que cria o Plano Nacional de Educação de 2014, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul e Planejamento Anual do IFSul, ambos de 2016.

Inicialmente, o O.E. ressaltou, nesta perspectiva, a importância da legislação para a manutenção da sociedade:

O ordenamento jurídico, [...] as leis de nosso país, desde a Constituição Federal até as leis complementares, todas as leis que existem, visam, com certeza, respaldar a convivência humana, para que possamos viver da forma mais civilizada e respeitando os direitos e deveres da vida em sociedade. Para que esta possa existir e ter sua manutenção, num pressuposto de harmonia. Para isso que existe o ordenamento jurídico, e é assim que o Estado consegue se manter, consegue subsistir, sobreviver, a partir deste ordenamento (Orientador Educacional).

Os educadores, contudo, chamaram a atenção para o desconhecimento das leis por parte da maioria dos profissionais da educação e para as interpretações dúbias que muitas vezes são dadas às leis, principalmente às da educação. Para estes profissionais, isso ocorre pelo caráter genérico e retórico do texto legal, que acaba necessitando de muitas regulamentações complementares posteriores para

que se adeque às reais especificidades da conjuntura social, transparecendo uma relativa flexibilidade, que causa confusões na compreensão e na interpretação das leis. Abrindo as chamadas “brechas” para interpretações diversas. O que poderia estar colaborando para decisões equivocadas no âmbito educacional, que levam em última instância, à judicialização da educação, ou seja, quando o judiciário passa a interferir nas decisões dos agentes educativos e nas instituições de ensino, com o intuito de garantir os direitos constitucionais. O que enfraquece a categoria dos trabalhadores em educação. Situação que reafirma a necessidade urgente dos educadores brasileiros buscarem por conhecimentos legais e também por adotar atitudes assertivas que vão ao encontro da profissionalização da carreira docente.

A judicialização da educação, nesta conjuntura, significa, segundo Cury e Ferreira: “a intervenção do poder judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas” (2010, p. 77).

Sobre a participação ativa dos docentes na mediação dos conflitos escolares, à luz de uma abordagem assertiva, considerando a legislação, o Professor de Matemática salienta que esta mediação não deve ficar a cargo tão somente da Orientação Educacional ou Supervisão Pedagógica, mas também dos educadores. Isso fica claro quando problematiza o exposto nos artigos 17 e 18 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

Gostaria de salientar a ênfase do texto como sendo o orientador uma figura central na mediação de conflitos, mas tem um trecho que eu não encontrei agora, que chama a sociedade como um todo, não apenas, os professores, no sentido da proteção da criança e do adolescente. Esse ponto é fundamental do ECA. Por que parece, às vezes, na escola, que isso não problema meu. É problema da orientação ou supervisão. O que não é verdade. O próprio ECA chama a sociedade para a responsabilidade em proteger a integridade física e também psíquica e moral das crianças e adolescentes. Todo o professor é responsável por tudo o que acontece no espaço da escola. Ele precisa chamar para si a responsabilidade. Às vezes a gente acaba pensando: “Agora passei para o orientador. Agora não tenho mais nada a ver com isso”. Eu acho que não é assim. Penso que devemos assumir mais nossas responsabilidades (Professor Omar).

Ainda na discussão do ECA, o O.E. traz alguns artigos, em especial, os que respaldam a mediação de conflitos. Fazendo toda uma discussão sobre o respeito aos direitos da criança e do adolescente, que permeiam o processo educativo. Sem

deixar de lado, aqueles que expressam os deveres das crianças e adolescentes. Nesse sentido, com base no artigo 18, explica que:

O ECA reafirma o princípio de pôr a criança ou adolescente a salvo de todo e qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório, constrangedor; que é o que nós tentamos fazer todo o santo dia na escola. Tentar resguardar a integridade física, psíquica e moral do menor, do aluno. Hoje nós tentamos dar um atendimento integral para as crianças e adolescentes e daí a importância da formação permanente dos profissionais para que possam criar estratégias, para que de forma interdisciplinar, possam atender melhor aos alunos (Orientador Educacional).

A pesquisa demonstra, que a maioria das leis estudadas, por conseguinte, reforçam a necessidade de formação permanente do pessoal docente. Formação levada a sério, que de fato promova mudança nas práticas e melhore nos resultados institucionais e acadêmicos dos discentes.

Os dados apontam, para tal, através dos círculos de aprendizagem a necessidade de articulação do Instituto, não apenas com a rede de apoio em saúde, assistência social e judicial, como também, como também com as diferentes esferas do poder público, conforme o preconizado pela legislação, no sentido de estabelecer parcerias, num pressuposto de intersetorialidade, que favoreça um atendimento mais qualificado à demanda educativa da instituição. Servindo, inclusive, o estabelecimento destas parcerias e de planejamentos conjuntos, como medidas preventivas e de combate a uma série de situações de risco e de vulnerabilidade social, que sabidamente, favorecem a maior ocorrência de conflitos. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um exemplo de lei que incentiva a articulação dos entes federativos, conforme o exposto em seu artigo 62. A exemplo disso, no caso da inclusão, no IFSul, foi firmada uma parceria (Termo de Cooperação Técnica) com a Prefeitura de Bagé - Secretaria Municipal de Educação (SMED), para que fosse cedida uma Educadora Especial para o Instituto. Visto que esta profissional se tornou indispensável na atual conjuntura do Campus Bagé – que tem sido marcada por muitos conflitos que gravitam em torno da inclusão de PCDs, que por sua vez, precisam de um olhar e de um acompanhamento pedagógico especializado.

A pesquisa demonstra, no entanto, através do estudo da legislação, que precisam ser considerados na construção de currículos, propostas pedagógicas, projetos e ações institucionais, temas relacionados à: direitos humanos, gênero,

identidade, raça, etnia, orientação sexual, religião, pessoas com deficiência. Temas que são sugeridos pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em seu artigo 16. Estes temas, relacionados à diversidade, serão essenciais para a construção de uma escola que respeite a diversidade, as diferenças, as diversas identidades e os diferentes papéis sociais. Num ambiente, de fato, inclusivo e libertador. Levando, por consequência, à redução de casos de *bullying*, *cyberbully* e outros conflitos.

Num contexto mais específico e institucional, a pesquisa demonstra a necessidade do IFSul buscar a permanente discussão de seus regimentos e documentos oficiais junto à comunidade acadêmica, mantendo-os atualizados com as novas leis e também coerentes com as necessidades de trabalho e sociais, impostas pela realidade socioeducativa. Contudo, fica ainda, evidente o incentivo institucional, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do administrativo, expresso em lei e no Regimento Interno Institucional, para a qualificação permanente tanto dos profissionais docentes, quanto dos Técnicos Administrativos em Educação, que perpassam por incentivos financeiros à qualificação, redução e flexibilização de carga horária e até mesmo por afastamento para qualificação, com garantia de salário integral.

Este estudo, por fim, ao analisar a situação específica do Campus Bagé, evidencia, através da gestão, setor pedagógico, corpo docente, equipe administrativa, órgãos colegiados, núcleos e comissões, uma busca permanente em adequar os documentos e normas institucionais à realidade socioeducativa, sempre em consonância com as determinações institucionais, resguardando, sobretudo, as determinações legais. Tendo em última instância, a preocupação com uma educação de qualidade.

5.5 Análise de conceitos freireanos para a mediação de conflitos escolares.

Quando foram apresentados os conceitos da teoria freireana, oriundos dos livros: “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, algumas discussões importantes aconteceram nos círculos de aprendizagem, que denotaram o vigor da teoria freireana na compreensão de uma escola democrática e popular, capaz de

transformar os conflitos em momentos de conhecimento mútuo e de desenvolvimento individual e grupal, ou seja, em momentos dialéticos.

Dentre os conceitos e pressupostos freireanos essenciais ao ato de ensinar, foram trabalhados junto ao grupo de professores os seguintes: rigorosidade metódica; pesquisa, respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia de ser do educando; bom senso; humildade; tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança; competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem os alunos.

Um dos assuntos mais debatidos, contudo, foi a importância do educador conhecer seus alunos e as turmas, para antever situações de conflito ou mesmo para transformá-las em momentos de crescimento. Daí a necessidade da amorosidade no processo de ensino. Freire traz este conceito relacionando-o ao amor fraterno, ao cuidado, à percepção do aluno. Perceber quando o aluno está triste, cabisbaixo, alegre, bravo, agressivo, ansioso, desatento. Numa pedagogia que não se preocupa só com a aprendizagem. O professor explica o conteúdo, depois passa nas mesas e verifica como os alunos estão realizando as atividades, toca, presta atenção em como o aluno está se sentindo e como está aprendendo. O aluno se sente importante, se sente visto, acarinhado. Esta leitura encontra-se presente na fala do Coordenador de Pesquisa e Extensão, que explica:

A amorosidade não está necessariamente vinculada ao amor. Como fazemos parte de uma área mais fria podemos ver de uma forma mais preconceituosa. Parece ser algo voltado às séries iniciais, uma coisa mais carinhosa, mas a amorosidade, de forma prática, diz respeito àquela postura do professor que vai além do apenas passar o conhecimento. O professor é capaz de perceber que o aluno não está bem. É ter este olhar, percepção. Não é apenas preocupar-se se o aluno está aprendendo (Professor Carlos).

A importância da amorosidade fica bastante evidente e clara na fala da Diretora Geral:

Na amorosidade acredito ser importante este vínculo com o aluno para além do conhecimento teórico. As relações afetuosas facilitam as relações professor-aluno. Para haver aprendizagem significativa é preciso haver afetividade no processo de ensino-aprendizagem (Professora Sol).

Uma temática, contudo, que veio à tona durante a discussão dos conceitos freireanos e que permite distinguir conflito de violência, é a que permite o reconhecimento da justa raiva, aquela que motiva o conflito e que impulsiona à busca de soluções pacíficas para os problemas. Raiva com o sentido de indignação, que luta contra as injustiças, por ideais e pelo bem comum; que é muito diferente daquela raiva que se transforma em raivosidade e em ódio e que pode resultar em violência. Tal visão facilita a compreensão da agressividade no ser humano – o que auxilia a mediação dos conflitos e a prevenção de atos violentos.

Outro conceito desenvolvido na intervenção e que é central para esta pesquisa é o da necessidade do educador desenvolver a curiosidade nos educandos para que a aprendizagem significativa ocorra. Porém, se na atual conjuntura social, globalizada e tecnológica, verifica-se o acesso fácil, instantâneo e massivo às informações, por outro lado, evidenciam-se também muitas dificuldades de construção de conhecimentos e saberes por parte dos discentes. Sobre este aspecto, a Supervisora Pedagógica diz que:

É importante a curiosidade científica. É interessante despertá-la em nosso aluno. Os alunos curiosos são normalmente os melhores alunos da sala. Mas como despertar esta curiosidade? E mantê-la? Não é a curiosidade apenas do saber, mas do por que saber? Como saber? Vivemos numa época em que existem muitas informações, mas pouco conhecimento. Como alimentar essa curiosidade pelo conhecimento? As relações são muito efêmeras e mudam muito rapidamente. Por que devo aprender isso? Qual a relevância para minha vida? Na medida em que se desperta esta curiosidade, tudo acontece, tudo se encadeia. Quando tenho curiosidade e me envolvo, aquele conhecimento passa a ter outro significado. Aprendo e retenho aquilo com maior facilidade. Como num meio tão tecnológico resgatar isso em nosso aluno? (Professora Flor).

Sobre despertar esta curiosidade, durante os círculos ficou muito clara a preocupação dos docentes com a metodologia de ensino adotada. Quando foi salientado pelo pesquisador que a metodologia boa é aquela em que o aluno aprende. Já que os seres humanos aprendem de formas diferentes, apresentam

diferentes modalidades de aprendizagem – formas diferentes de aproximar-se dos conhecimentos. O que requer instrumentos, recursos e métodos diversificados que favoreçam diferentes formas de aprender e de demonstrar o que aprendeu. Para a Supervisora Pedagógica é: “preciso superar a conduta de repetidor de slides e frases. A relação do professor vai muito além de repetir slides, passa pelo incentivo, por gerar significado. Desfazendo o conceito de educação bancária apresentado por Freire” (Professora Flor).

Por conseguinte, dando sequência ao estudo da teoria freireana, outro conceito que foi discutido, foi o da consciência do inacabamento, que vale tanto para o educador, como para os educandos, já que é na relação que as pessoas se constroem. Onde o ser humano é um vir a ser constante, uma obra inacabada, mas em movimento, em construção, dialética. Neste sentido é que os educadores, ainda mais em se tratando da Educação Tecnológica, precisam estar apropriados dos recursos tecnológicos e abertos à inovação. Num contexto de ação-reflexão-ação constante. Nesse sentido, Freire afirma que os homens são:

Seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (1987, p. 42).

Os dados apontam, contudo, nos círculos de aprendizagem, a importância de um ambiente aberto ao diálogo, à criticidade, à humanidade nas relações, à busca por um vínculo fraterno, responsivo e harmonioso entre alunos e educadores e por um ambiente pedagógico alegre, mas que não desprestigie a autoridade docente, que precisa estar baseada na justiça e em princípios éticos.

O Professor de Biologia, nesta perspectiva, ressalta três conceitos da teoria freireana fundamentais para uma educação libertadora. Ele salienta: “Entendo e concordo que a escuta, o diálogo e a competência profissional estão entre as principais habilidades e metas a serem desenvolvidas pelo docente para a mediação de conflitos escolares” (Professor Marcos).

No que pese ao diálogo, constatou-se que este só acontece, no atravessamento de ideias e saberes, que motivem a permanência ou não da

discussão. O diálogo só se efetiva na confiança no outro, como agente histórico e dialético. O que do contrário não passaria de mera perda de tempo e de pura retórica. Sobre a importância do diálogo, Freire ressalta que: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1987, p. 44).

Outro conceito freireano essencial para a mediação de conflitos é o da escuta atenta, imparcial e comprometida dos protagonistas por parte do mediador, para que se possa apreender a realidade em que aconteceu o conflito - fatos, informações e/ou conhecimentos, comportamentos, e sentimentos, podendo assim diagnosticar suas causas e por fim tomar decisões em busca de suas soluções. Escuta que mantenha um relativo distanciamento, de forma que não permita nem o envolvimento emocional do mediador com os protagonistas do conflito, ao ponto de prejudicar a resolução do problema, poluindo, distorcendo ou dificultando assim as decisões, nem mesmo que desconsidere os aspectos humanos, emocionais, sociais e culturais que estão imbricados aos conflitos. A escuta, no entanto, está intimamente e vitalmente vinculada à dialogicidade. Segundo Freire: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (1996, p. 71).

Com relação à escuta, ao diálogo e à postura profissional direcionados à resolução de conflitos, o Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino conclui que:

A questão da empatia é fundamental. Tu tens que sair do teu lugar e conseguir te colocar no lugar do outro, daquele que está no conflito para poder entender as razões dele, para entender tudo o que está acontecendo, mas ao mesmo tempo tu tens que estar o mais distante possível de tudo isso para conseguir de forma racional tentar propor uma solução para o problema. E isso é muito difícil. Talvez aí está a grande vantagem do grupo de mediação ser multidisciplinar. Nós vamos ter pessoas que são mais chegadas a tentar se aproximar da situação, tentar entender e trazer esta coisa emocional e outros, que por características próprias, são pessoas mais racionais, que vão tentar resolver o problema de forma mais pragmática (Professor Humberto).

Sobre a melhor postura a ser adotada na mediação dos conflitos, o Pesquisador complementa esta ideia, ao afirmar que:

Para resolver um conflito, uma desavença, as questões egóicas devem ser colocadas em segundo plano. Consegue-se? Nem sempre...Tentar se deve. É difícil? Sim, é. Temos um anjo sobre um ombro e um demônio sobre o outro influenciando nossos pensamentos. Dizendo faz, não faz... A quem atender? Atendemos a qual força? A qual pulsão que está presente naquele momento? Para resolver o conflito, o mediador precisa fazer uso da

racionalidade para que possa retirar os protagonistas do universo emocional que motiva o conflito, para desta forma, evitar que este se aprofunde e evolua para a violência e poder ainda, mediar um acordo que atenda aos interesses de todas as partes. Sendo que este acordo só vai ocorrer e ter bons resultados se estiver alicerçado na empatia, na compaixão, na solidariedade, na cooperação, e principalmente na humanidade (Orientador Educacional).

Estes conceitos todos compõem, por fim, um constructo complexo que é o da competência necessária ao educador democrático. Educador que promove a efetiva libertação dos sujeitos epistêmicos. Numa escola onde seja possível ser feliz em meio ao processo educativo.

5.6 Alguns apontamentos sobre o clima e a cultura institucional

A discussão sobre clima e cultura institucional, conforme os dados advindos da realidade, foi ampla e produtiva. Os docentes, para tanto, analisaram as definições, diferenças, semelhanças, pressupostos e relações com a mediação de conflitos de conceitos importantes, como: cultura e clima organizacional, subculturas e subgrupos, culturas abertas e fechadas, personalidade organizacional, gestão do cotidiano escolar, gestão e liderança, gestão escolar e gestão organizacional, gestão democrática, gestão na diversidade, Estado, políticas públicas, políticas de Estado e de governo, formação docente e carreira docente, mediação estratégica de conflitos, resolução construtiva e pacífica de conflitos e prevenção de conflitos.

O conceito e a diferenciação entre clima e cultura organizacional foram explorados pelo Orientador Educacional juntamente com os professores, à luz da teoria, tendo sido gerada a seguinte constatação:

O clima é mais inconstante, mais superficial, mais fácil de ser transformado. Ele se dá nas relações do dia a dia, é mais transitório, paira sobre a organização. Já a cultura, faz parte do folclore e da filosofia da organização, é algo muito mais consistente, introjetado, enraizado, que subjaz as relações e as representações institucionais e por isso, muito mais difícil de ser transformada (Orientador Educacional).

Outra reflexão, sobretudo, que marcou os círculos de aprendizagem, centrou-se na diferenciação entre líder e gestor. Esclarecimento que é totalmente pertinente à temática da cultura e do clima institucional e à da mediação de conflitos, já que este profissional é o maior responsável pela qualidade das relações humanas

estabelecidas na escola e também pela resolução e mais profundamente, pela mediação dos conflitos e prevenção de situações de violência. Nesta perspectiva, é que os participantes da pesquisa chegaram à conclusão da importância de um gestor/líder, numa instituição educacional, que possa de fato gerir os sentidos e os significados culturais que emergem da realidade sociocultural e que possa também, inspirar e animar a equipe de trabalho, tendo o foco principal na gestão dos aspectos pedagógicos da escola e dos recursos humanos, sem desprestigiar os aspectos burocráticos da gestão, que são vitais à manutenção da instituição. Liderança, que ao fim, proporcione a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e assim, dos níveis de qualidade institucionais. Efetivamente garantindo as condições de acesso, permanência e êxito dos educandos e a qualidade de vida no trabalho para os servidores.

Para este tipo de líder organizacional, Costa e Castanheira, atribuem o nome de líder cultural, que é aquele que:

Centra a sua ação na criação e na gestão da cultura organizacional (manipulando valores, rituais, cerimônias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação, sustentados por determinada visão organizacional (2015, p. 22 e 23).

Acrescenta o Orientador Educacional:

A liderança educacional evidencia o aspecto humano da equipe de trabalho, o que os sujeitos pensam e as representações que estão por trás dos processos pedagógicos, não focando somente no que é aparente – os processos e os resultados, que estão mas vinculados ao aspecto burocrático da escola. Por isso, pode-se dizer que a liderança é muito mais sutil, envolvente e dialética (Orientador Educacional).

Ao refletir, entretanto, sobre cultura aberta e fechada, os dados apontam que o IFSul - Campus Bagé, tem a preponderância de características de uma cultura aberta: orgânica, flexível, adaptável, dialógica, dialética. Cultura pautada no respeito à liberdade, à diversidade, à criticidade, à autonomia, à criatividade, à inovação e à participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões. Cultura que repudia a alienação, a discriminação, a intolerância e a violência e que é favorável não apenas para a mediação de conflitos, como para sua prevenção. Nesta

perspectiva, é importante compreender o conceito de cultura aberta defendido por Lück:

Aquelas que sendo unitárias e coesas dirigem sua energia na alimentação e cultivo de valores em que o aprender, a renovação e o desenvolvimento são práticas comuns, de modo que estão sempre receptivas a novas experiências, a novos desafios, aceitando a incerteza como parte do processo organizacional da escola e aprendendo muito a partir desse processo. Culturas abertas se renovam continuamente, reforçando, mediante fundamentação mais sólida, suas estruturas e seu valor social. Pode-se afirmar que essas culturas são verdadeiramente educacionais, pois educação de qualidade é orientada pelo princípio da descoberta, da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de novas competências (2010, p. 103).

Esta cultura aberta, por vezes, no IFSul – Campus Bagé, acaba sendo mal interpretada não apenas por alguns alunos que deixam de cumprir suas obrigações acadêmicas, como também por parte de alguns servidores que deixam de cumprir suas atribuições funcionais. O que tem gerado uma série de conflitos, que hoje denotam, para a equipe de professores e gestores participantes desta pesquisa, a necessidade de implementação de alguns limites e sanções pedagógicas e administrativas para que estas situações não venham a prejudicar os resultados institucionais e mesmo, os acadêmicos dos estudantes. Sendo fundamental, também, buscar estratégias para conscientizar estes sujeitos quanto à responsabilidade que vem imbricada à liberdade e à autonomia, presentes na cultura institucional do IFSul. Essa preocupação fica clara na fala do Coordenador da Formação Geral:

Dentro desta cultura de sermos abertos, somos muito flexíveis, os alunos podem fazer muitas vezes o que eles bem entendem e eu acho que isso às vezes é um tiro no nosso próprio pé. Eu acho que a gente, algumas vezes, abre de uma forma que acabamos perdendo o controle e quando a gente quer puxar para poder tomar conta de uma situação, eu acho que a gente fica meio à deriva. Acabamos perdendo o respeito e nossa autoridade perante os alunos. Prejudicando assim o ensino e a aprendizagem institucional (Professor Mário).

A pesquisa demonstra que a cultura organizacional, entretanto, se efetiva quando determinados hábitos e costumes se transformam em representações sociais mais profundas, que passam a nortear o comportamento das pessoas, bem como a influenciar as decisões pedagógicas e administrativas da instituição, construindo uma identidade institucional, uma personalidade organizacional. Lima e Albano, para tal, conceituam cultura organizacional como: “O conjunto de valores,

crenças e tecnologias que mantêm unidos os mais diferentes membros de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do cotidiano, metas e objetivos” (2002, p. 34).

Ao analisar, no entanto, os dados produzidos pela pesquisa, é possível inferir que o estabelecimento de uma determinada cultura institucional só é possível quando algumas subculturas de grupos hegemônicos, que compõem a escola, dentro das relações de poder existentes, acabam preponderando sobre outras subculturas e grupos, ou seja, se transformando na cultura institucional dominante. Cultura que influenciará diretamente sobre o clima institucional, ou melhor, sobre a qualidade das relações humanas estabelecidas no cotidiano da escola e sobre a qualidade do ensino oferecido à comunidade escolar. Para o Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino:

A cultura do grupo hegemônico é aquela que faz com que surjam as falas: “Isso foi sempre assim. - Ah! Esta escola hoje é desse jeito”. [...] Aquele professor que está em várias escolas ao mesmo tempo, para ele conseguir se inserir naquela cultura da escola, para se sentir pertencente àquela escola, ele tem que entrar na filosofia deste grupo hegemônico, senão ele está alijado. Então, enquanto aquele ali “domina” a escola, ela tem aquela cara. Há ciclos, mudam os grupos e a escola fica diferente, mas na experiência que eu tenho de escolas por ai afora, sempre a cara da escola foi dada pelo grupo de professores que domina a escola e invariavelmente – professores (Professor Humberto).

Este estudo, contudo, sugere que tanto gestores/ líderes quanto educadores precisam considerar que, na cultura institucional, estão presentes elementos oriundos da trajetória de vida e profissional das pessoas que compõem a comunidade escolar e da própria trajetória da instituição. Já que a cultura se origina das relações sociais ocorridas entre estes sujeitos, que por sua vez, são influenciadas por suas vivências pessoais. Estas relações suscitam uma série de sentidos, sentimentos, significados e representações que passam a integrar, de forma mais implícita, a cultura organizacional, e de forma mais explícita, o clima organizacional. Clima que poderá ser positivo ou negativo ao desenvolvimento individual e institucional, a depender da qualidade das relações presentes, se mais harmoniosas ou mais conflitivas. Esta compreensão, por conseguinte, favorece não apenas a mediação dos conflitos escolares, que já estão acontecendo, como também favorece a prevenção de situações de violência oriundas dos conflitos, quando não mediados.

Por fim, os dados apontam a importância, também, da gestão do cotidiano. Educadores e gestores/líderes precisam, num esforço diário, buscar soluções pacíficas para os conflitos. O que sugere a necessidade de uma gestão do cotidiano que faça uso: do bom senso, do senso de justiça, de ações que promovam a união e estreitamento de vínculos fraternos entre os membros da comunidade escolar, do respeito à diversidade e de estratégias que promovam o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos cognoscentes e da instituição como um todo.

5.7 Contribuições da intervenção para a formação de mediadores de conflitos

Embora breve, houve significativas contribuições da intervenção para a qualificação das relações humanas no âmbito institucional, bem como para a qualificação das práticas pedagógicas dos docentes para a mediação de conflitos escolares. Isso fica evidente na fala dos participantes da pesquisa. O primeiro impacto percebido foi o de que a pesquisa abriu um importante espaço de discussão sobre as relações humanas, que não existia no IFSul – Campus Bagé. Tanto que boa parte dos professores solicitou que estes círculos continuem sendo realizados periodicamente. A Supervisora Pedagógica, neste sentido, diz que:

Acho que a gente precisa disso, pelo menos uma vez por mês deveríamos nos reunir para tomar uma taça de vinho e para discutir as relações. Eu acho que o grupo só cresce com isso e a gente não tinha este espaço e tu proporcionaste. Acho muito, muito válido (Professora Flor).

Outra contribuição interessante é a de que este espaço de reflexão levou a uma aproximação, a um estreitamento do vínculo entre os participantes. O que facilitou a fluência e o aprofundamento das discussões. Da mesma forma que potencializou a convivência profissional diária. Assim sendo, analisando os círculos de aprendizagem, a Supervisora Pedagógica conclui que:

Aqui a gente se coloca e se desnuda e a gente não tem a mesma postura de quando eu vou à sala da Paula conversar com ela um assunto de trabalho ou quando estou na sala de reuniões falando diante de todos os meus colegas. Aqui pelo fato do grupo ser pequeno, acho que a gente se sentiu mais à vontade de colocar mais estas coisas e acho que por isso também o aproveitamento foi bem melhor e maior. O conhecer mais as pessoas, perceber mais elas, por que às vezes como eu disse para o Gilbert: “Tu fica

lá quieto, tu não fala e daí a gente não sabe o que aquela pessoa tá pensando”. Aqui todos tiveram esta oportunidade (Professora Flor).

A formação colaborativa, por sua vez, suscitou nos educadores um novo olhar sobre as formações pedagógicas, que supera as formações bancárias - segundo uma leitura freirena. Nesta perspectiva, a colaboração permitiu a construção conjunta de conhecimentos e saberes significativos e substantivos sobre a mediação de conflitos, num ambiente democrático, participativo, de diálogo aberto, de escuta atenta e de crédito nas potencialidades individuais e coletivas. Sobre as formações colaborativas Borba (2015, p.42) explica que segundo:

Coll e Colomina (1996), na estrutura colaborativa, as construções ocorrem no coletivo, assim como a tomada de decisões. Os benefícios são evidenciados para todo o grupo, gerando uma maior interação entre os participantes. Na medida em que a atividade precisa ser explicada, discutida pelo grupo, criam-se estratégias mais estruturadas para a resolução dos problemas, levando em consideração os diferentes pontos de vista, e a elaboração de comportamentos colaborativos.

O acesso, entretanto, aos referenciais teóricos que embasam a mediação de conflitos, disponibilizados pelo pesquisador, permitiram a construção de conhecimentos e saberes, mesmo que elementares, que favoreceram um novo olhar sobre os conflitos escolares – agora sob um viés construtivo. Referências que poderão ser melhor trabalhadas e mesmo diversificadas com a sequência dos círculos.

Com relação à manutenção dos círculos de aprendizagem, o Professor de Geografia reitera:

A necessidade de maiores e amplos estudos, com uma vasta gama de autores que abordam o tema, com vistas ao seu aprofundamento. Também faz-se necessário um ciclo permanente de encontros para debates sobre os conflitos escolares, com a colaboração de todos os envolvidos (alunos, TAEs, pais e mães e demais responsáveis etc.), além dos próprios professores (Professor Gilbert).

A intervenção, por conseguinte, gerou também, um diagnóstico sistemático e detalhado da realidade socioeducativa do IFSul, atinente aos conflitos, que possibilitou aos professores, ao setor pedagógico e à equipe de gestão o acesso a informações que não estavam disponíveis e que são fundamentais no planejamento de estratégias para a mediação e resolução de conflitos escolares.

Nesta perspectiva, o Professor de Geografia evidencia esta ideia dizendo que: “É necessário o conhecimento básico da estrutura social que forma a escola, pois é a partir de tal contexto que se pode traçar um diagnóstico, um prognóstico dos conflitos” (Professor Gilbert).

O diagnóstico, contudo, acrescido das reflexões oriundas dos círculos de aprendizagem e das vivências de mediação de conflitos que foram implementadas antes e durante a intervenção - que entraram para as discussões, denunciou a necessidade de revisão do Contrato de Convivência do Campus Bagé³. O que levou a uma discussão mais ampla com a comunidade escolar - durante a intervenção, onde como resultado, houve mudanças bastante expressivas, objetivando o esclarecimento de pontos contraditórios e a incorporação de novos procedimentos e de sanções disciplinares que favoreçam uma convivência mais pacífica. Sendo que um ponto que ficou em aberto e que ainda está em discussão, é o da criação de sanções que abranjam também os servidores. A pedido da Diretora Geral, o Contrato de Convivência passou também a integrar o texto da Organização Didática do IFSul – no espaço do Campus Bagé, bem como passou a ser disponibilizado na página oficial do Campus Bagé, na internet, para acesso de toda a comunidade acadêmica.

Juntos, diagnóstico e intervenção, levaram os educadores a perceber que além dos conflitos que envolvem alunos, onde normalmente a mediação é praticada e parece ser mais simples, existem os conflitos que envolvem os servidores e que parecem ser mais complexos e de difícil mediação. Conflitos que a partir desta pesquisa passam a ser uma demanda emergente para os gestores, setor pedagógico e demais servidores. Para o Coordenador de Pesquisa e Extensão: “Existem muitos conflitos na escola, sendo que significativa parcela não envolve diretamente os estudantes. Lamentavelmente, ainda somos egoístas e, algumas vezes, hipócritas” (Professor Carlos).

Uma importante conquista desta pesquisa, para tal, foi a oficialização da Comissão de Mediação de Conflitos⁴, que até então, não estava registrada junto à Reitoria do IFSul, embora já funcionasse. Para este fim, foi lançada a portaria nº

³ O Contrato de Convivência do Campus Bagé do IFSul está disponível para consulta pública em: <http://www.bage.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=422&Itemid=>>.

⁴ A portaria 2.198/2017 que institui a Comissão de Mediação do IFSul – Campus Bagé está disponível para consulta pública em: <<http://www.ifsul.edu.br/portarias/item/553-portarias-2017-agosto-2093-a-2410-2017>>.

2.198 da Reitoria de dez de Agosto de 2017- durante a intervenção, que institui esta comissão, que passou a ser presidida pelo Orientador Educacional, tendo também como membros: a Diretora Geral, a Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), o Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino, a Supervisora Pedagógica, a Psicóloga e a Assistente Social do Campus Bagé. As atribuições e procedimentos desta comissão passaram também, a constar no Contrato de Convivência do Campus Bagé.

Em se tratando de oficialização, entretanto, é pertinente informar que esta pesquisa foi registrada junto à Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFSul⁵. Ocorrência que motivou o pesquisador e os participantes para a execução da pesquisa, bem como oportunizou a socialização e divulgação dos resultados em nível institucional, trazendo o tema para o debate em outros Câmpus do IFSul.

Dando sequência ao estudo, é possível verificar que alguns docentes ressaltam, partindo de um pressuposto de prática reflexiva, que a intervenção trouxe algumas contribuições para sua prática profissional. Nesse sentido a Supervisora Pedagógica argumenta que como:

Já dizia Heráclito que “não nos banhamos duas vezes nas águas de um mesmo rio...” Desta forma, é impossível que saíamos de uma situação como esta, proporcionada pelas intervenções, e sejamos as mesmas pessoas. É impossível que nada nos tenha calado. Toda prática deve ser reflexiva e ao termos esta oportunidade, é sublime reconhecer que nossa prática tenha sido transformada, Saímos pessoas diferentes depois desta pesquisa (Professora Flor).

Complementa a ideia da Supervisora Pedagógica, o exposto pelo Coordenador de Pesquisa e Extensão:

Vejo um reflexo maior desta formação em minha maneira de ver o coletivo dos colegas de trabalho, em nossas relações humanas, conforme citei antes. É difícil dizer o que farei, pois as ações são consequências diretas das situações. O que posso dizer é que me sinto mais preparado para ouvir e buscar um caminho que amenize a situação conflituosa (Professor Carlos).

Os educadores e gestores inferem, ainda, que a intervenção trouxe também importantes contribuições, não somente para a compreensão das relações e

⁵ A Pesquisa está registrada sob o nº PD00170717/046 . Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/134-projetos-registrados-a-partir-de-2013>>. Acesso em: 02 Ago. 2017, 10:00:00.

representações sociais que engendram o cotidiano, o clima e a cultura institucional e suas repercussões sobre os resultados escolares, mas também preparou estes profissionais para adotarem novas posturas profissionais diante dos conflitos e para implementarem algumas ações que qualifiquem as relações humanas ocorridas no interior da escola, proporcionando desta forma o elevo da qualidade de vida institucional e a construção de um ambiente harmônico e emancipatório, que redunde na instalação de uma Cultura de Paz institucional.

5.8 Avaliação Participativa da Intervenção

A avaliação participativa da intervenção passou a integrar uma categoria de análise e agora um subtítulo deste trabalho, devido a sua marcante presença nas diferentes fases desta pesquisa. Desde o Estudo Preliminar na aplicação dos instrumentos de coleta de dados iniciais, até o Estudo Principal, onde permeou as discussões no grupo focal, em meio aos círculos de aprendizagem, fez parte das redações entregues ao final de cada encontro e marcou fortemente o questionário aberto realizado ao final da pesquisa. Entende-se como avaliação participativa, nesta pesquisa, a avaliação que: “tem como objetivo estimular os participantes a tornarem-se sujeitos de suas avaliações, ações, pedagogias e principalmente de suas histórias de vida” (PEREIRA e FREITAS, 2010, p. 1184).

Esta avaliação permanente e continuada, dos diferentes elementos que compõem a pesquisa, instrumentalizou o pesquisador para que realizasse um planejamento colaborativo junto aos educadores e gestores, de forma a auxiliar na eficácia, na eficiência e na efetividade da proposta. O que colaborou para a otimização do tempo de estudo, para a qualificação e aprofundamento das reflexões e para a potencialização de resultados.

Primeiramente, no que pese aos instrumentos de coleta de dados, foi possível constatar que, dentro de suas limitações, o questionário fechado, a pesquisa documental e o grupo focal foram os instrumentos mais efetivos e que produziram o maior volume de dados. Principalmente o grupo focal que produziu cerca de cem páginas de transcrições e com dados bastante relevantes para a pesquisa. No entanto, os instrumentos que envolviam o registro escrito foram os que os participantes tiveram maior dificuldade em executar e também os que tiveram maior

demora na entrega. Sobre esta discrepância entre de um lado - o grupo focal e de outro - as redações e os questionários abertos a Supervisora Pedagógica salienta:

Acredito que a nossa fala é muito mais espontânea e muito mais rica do que quando a gente se detém no papel, por que quando tu te detém no papel, tu censura aquilo que vais escrever, tu mede as palavras. [...] Acredito que no calor da emoção, em meio à discussão, a verdade flui. Por que há um policiamento quando tu vais escrever (Professora Flor).

Quanto à intervenção, entretanto, os círculos de aprendizagem se desenvolveram conforme o esperado. As dinâmicas de fato motivaram os docentes para as discussões, promovendo uma imersão nos dilemas que envolvem a resolução de conflitos escolares. Para tanto o Coordenador de Pesquisa e Extensão reflete que:

Percebi que a atividade “Dinâmica”, envolvendo todo o grupo, simultaneamente, era a principal motivação para as discussões dentro da abordagem planejada pelo pesquisador. Nesses momentos, nossa espontaneidade permitia uma imersão mais profunda no personagem da situação e certamente, demonstra um sentimento mais honesto de nossos pontos de vista, diante das diferentes situações de conflito (Professor Carlos).

No que se refere, no entanto, às discussões dos textos percebeu-se que a disponibilização prévia dos textos dinamizou e potencializou as reflexões teórico-práticas. Para o Coordenador de Estrutura Funcional do Ensino a disponibilização prévia dos textos ressaltou: “o cuidado do pesquisador em embasar o trabalho com referenciais teóricos, fornecendo, antecipadamente, textos que apoiariam conhecimentos básicos para a discussão” (Professor Humberto).

Já no que tange ao pesquisador/Orientador Educacional, os docentes e gestores expressaram uma generosa avaliação deste profissional. Os participantes entendem que a postura assertiva e ao mesmo tempo acolhedora do O. E. favoreceu o desenvolvimento das diversas etapas da pesquisa e influenciou os resultados. A Supervisora Pedagógica ao avaliar o pesquisador conclui que: “O pesquisador conduziu com maestria cada encontro que, apesar da densidade que os textos introduziam, fez-se leve através das dinâmicas apresentadas e da forma descontraída com que geriu as discussões” (Professora Flor).

Neste sentido, o Professor de Geografia aprofunda esta análise, refletindo sobre a ousadia do pesquisador em introduzir este tema no IFSul, ao afirmar que:

O pesquisador demonstrou ousadia e determinação para trazer à luz os embates, as contradições e as limitações existentes entre as “territorialidades” presentes na escola, não se referindo estas tão somente aos alunos, mas também aos próprios servidores, cujas controvérsias internas são tão ou mais graves do que as dos discentes (Professor Gilbert).

Sobre a postura ética e sobre a capacidade de lidar com as adversidades ocorridas durante a pesquisa, o Professor de Biologia acrescenta que:

O pesquisador desenvolveu as atividades com ética e zelo, atendendo a todas as premissas de um estudo científico. Embora tenham surgido dificuldades, como em qualquer outro estudo, o pesquisador soube enfrentar as mesmas com calma e clareza (Professor Marcos).

Refletindo mais especificamente sobre os participantes da pesquisa percebeu-se, primeiramente, que quanto à adesão à pesquisa, que era voluntária, a totalidade dos voluntários foi de professores licenciados – da Formação Geral e não dos professores bacharéis - da Área Técnica do Instituto, o que por um lado denota certa resistência destes profissionais às discussões iminentemente educacionais e por outro prisma, a riqueza das contribuições dos educadores participantes, devido à sua maior trajetória de vida e profissional no terreno da educação. Também é importante ressaltar o esforço destes profissionais para participar da pesquisa, em meio a seus estudos de pós-graduação, suas vidas pessoais e demandas de trabalho – na gestão, ensino, pesquisa e extensão. Tal ocorrência fica clara na fala do Coordenador de Pesquisa e Extensão:

Talvez eu tenha deixado um pouco a desejar nas leituras dos textos. Talvez tenha sido a época mais corrida, em que era difícil reservar espaço para a leitura concentrada dos textos. Contudo espero que minhas contribuições, principalmente nas gravações, possam complementar a síntese desta pesquisa (Professor Carlos).

No que toca à metodologia de pesquisa participante é possível inferir que a imersão do Orientador Educacional no universo emocional e cognitivo da realidade do IFSul, favoreceu uma melhor compreensão da realidade sociocultural e mesmo facilitou a proposição de algumas estratégias para o tratamento dos conflitos

escolares no ambiente institucional, na medida em que este profissional pôde se colocar como parte integrante desta equipe de mediação e de combate à violência. Ou seja, a metodologia de pesquisa favoreceu a busca por uma práxis verdadeira, que é defendida por Freire. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Numa proposta educativa, que ao final, tem o foco num atendimento integral das necessidades dos alunos. E que também foca num ambiente de trabalho salutar.

Ao refletir, contudo, sobre a metodologia de análise de dados implementada nesta pesquisa, é possível concluir que a Análise de Conteúdo proporcionou através da abordagem indutiva, a oportunidade de construção de alguns apontamentos teóricos que servirão de base não apenas para o IFSul- Campus Bagé, como para outras instituições de ensino, como ponto de partida para a mediação dos conflitos escolares. Nesta perspectiva, sobre a efetividade da metodologia de análise de dados a Supervisora Pedagógica ressalta que: “Na metodologia de análise dos dados, a categorização sempre permite a eleição das falas mais recorrentes - o que permite a verificação dos pontos de encontro e desencontro entre o que é vivido e o que é expresso...” (Professora Flor).

Por fim, ao avaliar a pesquisa como um todo, os participantes ressaltaram primeiramente sua relevância e importância para a realidade socioeducativa do IFSul, assim como as variadas contribuições para a qualificação profissional dos educadores e gestores para um tratamento proativo e construtivo dos conflitos. Tendo havido algumas surpresas, ao longo do processo, como a percepção dos diversos conflitos existentes entre os servidores, que elevaram a discussão sobre conflitos a outro patamar. Esta avaliação evidenciou, também, a responsabilidade individual e coletiva dos agentes educativos na promoção de um clima e cultura favoráveis à autorregulação e autorrealização dos sujeitos epistêmicos.

Avaliando o que aprendeu, ao final da pesquisa, a Supervisora Pedagógica conclui que:

Os conflitos sempre existirão, mas que temos que ter equilíbrio para podermos nos distanciar e enxergar a situação por vários ângulos; precisamos ter compaixão para conseguirmos nos colocar no lugar do outro; que precisamos ter bom senso para compreender que nem sempre é possível fazer tudo, mas que temos que tentar fazer tudo o que nos for possível. Precisamos aprender e estar abertos para novos conhecimentos,

novas pessoas e novos conflitos e que, a forma como enxergamos o mundo se reflete em nossa prática profissional e que isso faz toda diferença. Aceitar a diversidade e lutar por uma escola mais justa, faz toda a diferença neste processo de construção do clima e cultura institucional (Professora Flor).

Reforçando, ainda, as contribuições da pesquisa para um fazer profissional docente mais sensível e atento à dinâmica das relações estabelecidas no ambiente institucional é que o Professor de Biologia relata que:

A pesquisa contribuiu para mudar minha percepção em relação aos conflitos, ressaltando a necessidade de, enquanto docente, intervir sempre que necessário. Neste sentido, passei a ficar mais atento ao comportamento e atitudes dos alunos e dos meus colegas servidores. Além disso, passei a avaliar de forma mais criteriosa as minhas próprias atitudes. Estou muito longe de antever todos os conflitos, porém, após participar da pesquisa, consigo identificar e diferenciar os conflitos sadios daqueles com potencial para evoluir para conflitos violentos (Professor Marcos).

Conclui-se a avaliação desta pesquisa, afirmando que restam ainda muitas dúvidas, que por hora não foram sanadas, porém este estudo contribuiu para uma mudança de olhar sobre as relações humanas estabelecidas no seio da escola. Além de ter oportunizado o acesso de todos os participantes a alguns instrumentos teóricos que levaram a uma constante reflexão-ação da realidade do IFSul, como também, favoreceu a adoção de algumas posturas profissionais e a implementação de algumas ações que têm o objetivo de prevenir situações de violência e mesmo de resolver, através da mediação construtiva, os conflitos escolares existentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade, ainda presente nas últimas duas décadas, da sociedade em conviver com a diversidade sexual, racial, religiosa, cognitiva, econômica, social e cultural; as diferenças flagrantes de acesso à tecnologia, às informações e aos bens de consumo; o embrutecimento e a alienação do ser humano em meio às relações produtivas; a crise política, econômica, social, ambiental e, sobretudo, ética que dilacera o país; o enfraquecimento das relações familiares, com repercussões evidentes nas relações escolares; os ataques sucessivos à educação pública por parte dos governos e a fragilização da carreira no magistério; a sobrecarga de demandas sociais que transformam a escola na tábua de salvação das políticas públicas; a vulnerabilidade social e emocional do ser humano, somada ao acesso fácil às drogas; a guerra civil que assola a atualidade brasileira, marcada pela completa intolerância e banalização da vida e por uma crescente e insana violência, que ultrapassa quaisquer barreiras e invade os muros escolares, são alguns dos vários dilemas com os quais a escola se depara atualmente. Conjuntura complexa que requer da escola e de seus atores sociais a construção de uma gama enorme de conhecimentos e saberes para dar conta de tal fenômeno social.

Todavia, a escola hoje, com recursos humanos e financeiros reduzidos, problemas de infraestrutura e uma crescente desmotivação da classe do magistério, não tem conseguido fazer frente a estes desafios, tentando apenas sobreviver na contramão dos fatos. O que na maioria das vezes, redundando numa série de repercussões negativas para os processos educativos, dentre elas: o declínio dos indicadores de qualidade da educação e das condições de ensino e de aprendizagem; as dificuldades de acesso e principalmente de permanência escolar e por fim, problemas na gestão do cotidiano, do clima e da cultura institucional, que geram um nível de tensão tão alto nas organizações escolares, que dão origem a incontáveis conflitos, das mais diversas ordens, que atravessam as relações do dia a dia escolar, que se não mediados de uma forma adequada, poderão desaguar em situações gradualmente mais graves, até situações de violência, prejudicando ainda mais os resultados escolares.

Tal conjuntura e desafios compõem também, a realidade sociocultural e socioeducativa em que está inserido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Bagé. O que motivou a iniciativa do Orientador Educacional, desta instituição, em desenvolver esta pesquisa intervencionista, com o objetivo de compreender os processos de mediação de conflitos escolares a partir de uma ótica freireana e de uma abordagem construtiva, visando a formação colaborativa dos educadores do IFSul – Campus Bagé.

Pesquisa Participante que foi realizada ao longo do ano letivo de 2017 e partiu de um diagnóstico inicial da realidade, que denunciou uma grande quantidade de registros de situações de conflito das mais diversas naturezas, envolvendo toda a comunidade escolar e com variados desdobramentos. Diagnóstico que deu origem a uma formação colaborativa com nove docentes do Ensino Técnico Integrado ao Médio, organizada nos moldes de círculos de aprendizagem, onde a temática da mediação de conflitos foi aprofundada, com apoio de autores que estudam o assunto, tendo como paradigma estruturante a teoria crítico-emancipatória de Paulo Freire. Visando, assim, instrumentalizar os docentes para práticas de mediação de conflitos escolares e para a implementação de uma Educação para a Paz e de uma Cultura de Paz no IFSul - Campus Bagé.

A análise do diagnóstico inicial da realidade, entretanto, acrescida dos elementos que foram surgindo ao longo da pesquisa, facilitou a compreensão do contexto em que as relações humanas, de ensino e de aprendizagem, de trabalho, de poder e conflitivas ocorrem no IFSul. Essa leitura da realidade só foi possível através do estudo dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, desde a teoria freireana, principalmente com as obras “Pedagogia do Oprimido” de 1987 e “Pedagogia da Autonomia” de 1996; seguida de autores que apresentam o histórico e as experiências de mediação de conflitos desenvolvidas, sobretudo, na América Latina (MENEZES, 2012 e POSSATO, 2014); passando pelo estudo da legislação que fundamenta a mediação de conflitos (ECA, 1990, LDB, 1996 etc.); visitando referenciais que trazem a classificação dos conflitos e as estratégias de mediação dos conflitos, sob uma abordagem construtiva (CHRISPINO 2007, ESTÊVÃO, 2008, HAMMES, 2009 etc.) e chega a teóricos que problematizam a gestão escolar, a gestão do cotidiano, do clima e da cultura institucional (LÜCK, 2010, CHRISPINO, 2007 etc.).

Com esta pesquisa, no entanto, após a intervenção, foi possível compreender que a negação e a repressão não são as melhores estratégias para a resolução de conflitos, já que na maioria das vezes levam ao seu aprofundamento, o que redundaria em situações de violência. Violência, que na maioria das vezes, ultrapassa os limites de mediação e resolução da escola. Os achados apontam desta forma, que a melhor estratégia é a mediação proativa (que visa a prevenção) e construtiva dos conflitos, que não deve ficar a cargo apenas do Orientador Educacional, mas deve ser compartilhada com todos os educadores, num esforço diário de transformar as contradições, as diferenças, as controvérsias, as oposições, os dilemas e os confrontos em situações de aprendizagem individual e coletiva, que promovam a autorregulação e autorrealização emocional e cognitiva dos sujeitos cognoscentes.

É possível inferir ainda, a partir desta pesquisa, que dentro de uma proposta de escola que se pretende democrática, crítica, emancipatória e dialética, à luz da teoria freireana – como é o caso do IFSul, o conflito compõe uma importante tecnologia social, que é mola propulsora para a reelaboração das relações e das representações sociais que permeiam o cotidiano, o clima e a cultura institucional. O conflito, nesta temática, passa a ser considerado um importante instrumento pedagógico na busca por uma escola pacífica e para a prevenção de situações de violência escolar, ou seja, um elemento que integra uma proposta de Educação para a Paz, que visa a implementação de uma Cultura de Paz Institucional. Paz ativa que envolve a constante ação-reflexão e a dialética e não a passividade e o conformismo diante do *status quo*.

Os dados apontam, por conseguinte, que o gestor escolar e os docentes podem através da mediação proativa e construtiva dos conflitos, da gestão colaborativa do cotidiano, do clima e da cultura institucional, implementar um ambiente escolar desalienado. Podendo, assim, garantir uma educação de qualidade e a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos e dos resultados institucionais como um todo.

Retomando todo este percurso, por sua vez, é seguro afirmar que o objetivo principal da pesquisa foi atingido de forma satisfatória, já que esta trouxe, nas palavras dos próprios participantes, uma série de contribuições para a mudança do olhar, das concepções e do fazer pedagógico docente acerca da mediação de conflitos escolares, que reflexivo, não poderia ter passado ileso por esta intervenção.

Este estudo, contudo, resultou em importantes produtos, dentre eles: 1) criação da Comissão de Mediação de Conflitos: colegiado composto pelo Orientador Educacional e mais seis membros do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), que passa a deferir sobre os conflitos ocorridos entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, à luz da Organização Didática do IFSul e a propor ações e projetos de prevenção da violência através de uma proposta de Educação para a Paz; 2) reestruturação do Contrato de Convivência do IFSul – Campus Bagé, que além de instrumentalizar as ações da Comissão de Mediação de Conflitos, objetiva também esclarecer alguns procedimentos e estabelecer algumas normas que visam a promoção de uma Cultura de Paz; 3) manutenção dos círculos de aprendizagem como espaço de discussão permanente das relações e conflitos ocorridos no IFSul - a pedido dos professores participantes da pesquisa e, ao final, 4) registro desta pesquisa junto à Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFSul, que possibilita a socialização e a divulgação dos achados deste estudo e a abertura de novos espaços de discussão do tema nos diferentes Câmpus do IFSul.

É importante salientar, ainda, que a divulgação da pesquisa, também, se deu com a publicação de três artigos científicos por parte do pesquisador ao longo do ano de 2017. O primeiro com o título: “Contribuições de Freire para a formação de educadores mediadores de conflitos escolares”, foi publicado nos anais do XIX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, realizado pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2017. O segundo, por sua vez, com o título: “A gestão das práticas docentes para a mediação de conflitos escolares”, foi publicado nos anais do II Encontro de Pós-graduação em Educação: pesquisa e avaliação, desafios e perspectivas atuais, sediado pela FURG, em 2017. E o terceiro, contudo, com o título: “A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul – Campus Bagé”, que foi submetido para publicação na Revista Thema do IFSul, em 2017, com o objetivo de disseminar ainda mais os achados da pesquisa, principalmente, junto à comunidade acadêmica dos diferentes Câmpus do IFSul.

Por fim, é seguro afirmar, que a mediação de conflitos constitui um campo fértil de estudos para a educação. Quando, no caso específico desta pesquisa, fica o desafio futuro de aprofundar ainda mais o estudo do universo dos conflitos escolares que envolvem as relações de trabalho dos educadores do IFSul, em nível de doutorado.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALOS, Beatrice. **Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur:** catastro de programas y proyectos. Santiago, Chile: PREAL, 2003.

AZANHA, José Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016>. Acesso em: 15 mai. 2017, 13:14:00.

BARBOZA, Ezequiel Pereira e MÜLLER, Maria Cândida. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 03, p. 587-606, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/55347>>. Acesso em: 03 de abr. 2017, 15:11:29.

BENNIS, Warren e NANUS, Burt. **Leaders. The strategies for taking charge.** New York: Harper and Row, 1985.

BISOGNIN, Marcelo; NICOLAU, Alessandro e GRACIOLI, Clarissa. **Estudo de Caso:** clima organizacional de uma instituição de ensino. Santa Maria. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265983777_Estudo_de_caso_Clima_Organizacional_de_uma_Instituicao_De_Ensino>. Acesso em: 05 mar. 2017, 11:15:00.

BORBA, Valéria Urdangarin. **Formação colaborativa na gestão em educação especial: discussões e reflexões a respeito das políticas públicas de educação inclusiva.** [S.l.]: UNIPAMPA, 2015. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/turma-2013/>>. Acesso em: 30 ago. 2016, 08:37:09.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Educação Popular**. Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em: 07 mai. 2017, 18:28:00.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 out. 2016, 09:12:33.

BRASIL. Decreto nº 1.171 de 2 de Junho de 1994. **Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm>. Acesso em: 07 set. 2017, 10:38:00.

BRASIL. Decreto nº 72.846 de 26 de Setembro de 1973. **Atribuições do Orientador Educacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 out. 2016, 15:03:25.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 out. 2016, 21:15:36.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2016, 21:37:02.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 out. 2016, 10:22:22.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de Dezembro de 2009. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em: 28 out. 2016, 23:14:19.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRÜGGER, Maria Teresa Caballero; QUERINO, Magda Maria de Freitas. **Metodologia da pesquisa e da produção científica**. Brasília: WEducacional e Cursos, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 16(2), p. 221-236, 2003.

Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014, 8:15:25.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2017, 08:02:15.

_____ e CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

_____ e DUSE, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 597-624, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2017, 10:23:51.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS. **Código de Ética dos Orientadores Educacionais do Brasil - 1979**. Disponível em: <<http://www.aoesec.com.br/NovoSite/wp-content/uploads/2015/02/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-dos-Orientadores-Educacionais.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016, 08:48:13.

COSTA, Jorge Adelino e FIGUEIREDO, Sandra. Quadros de referência para o desempenho de líderes escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183-202, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/02.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017, 10:55:00.

COSTA, Jorge Adelino e CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos da análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912/35187>>. Acesso em: 04 mar. 2017, 08:07:14.

CURY, Carlos Roberto Jamil e FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 75-103, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19684/11467>>. Acesso em: 03 abr. 2017, 19:21:09.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

EARLEY, Peter. **Understanding leadership issues**. In: BARZANÓ, G.; CLÍMACO, M.; JONES, J. (Eds.). **School management and leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal**. Roma: Anicia, 2002. p. 33-41.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 05 abr. 2017, 14:00:50.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. A escola. **Rizoma Freireano**. v. 8, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>>. Acesso em: 04 mar. 2017, 15:10:23.

GASKELL, George e BAUER, Martin (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, Maria Teresa. **Las organizaciones escolares: dimensiones y características**. In: GONZÁLEZ, Maria Teresa (Ed.). **Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos**, Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 25-40.

GREENE, Maxine. **The matter of mystification: teacher education in unquiet times**. In: GREENE, Maxine. **Landscapes of learning**. New York: Teachers College Press, 1979. p. 53-73.

GRINSPUN, Miriam Paura Sabroza Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento e MELGAR JR., Eduardo Carralaga. Círculos de aprendizagem: internet e o trabalho colaborativo. **Signos**. Lajeado, v. 35, n. 2, p. 103-117, 2014. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/777/767>>. Acesso em: 06 mai. 2017, 23:55:15.

HAMMES, Lúcio Jorge. **Formas de resolução de conflitos em escolas públicas de Jaguarão, RS**. In: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. **Educação inclusiva e educação para a paz: Relações possíveis**. São Luiz /MA: EDUFMA, 2009. p. 87-98.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pelotas, 01 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Planejamento Anual 2016**. Pelotas, 06 Jun. 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 29 out. 2016, 12:13:15.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Súsi Barcelos e; ALBANO, Adriana Gaffrée Burns. Um Estudo sobre Clima e Cultura Organizacional na Concepção de Diferentes Autores. **Rev. CCEI - URCAMP**, Bagé, v. 6, n. 10, p. 33-40, ago. 2002. Disponível em: <http://www.facape.br/ruth/adm-comortoran/oneitodecultura__climaorganzaional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017, 16:10:00.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do clima e da cultura organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Hermengarda Alves e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, jul. 1986. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>>. Acesso em: 16 nov. 2014, 21:25:03.

LÜDKE, Hermengarda Alves e CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>>. Acesso em: 15 out. 2016, 10:25:55.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>>. Acesso em: 12 mai 2017, 11:34:21.

MENESES, Eva Cristiana Aurélio. **Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de Ensino de Assis – SP: estudo de caso da função de professor mediador escolar e comunitário**. [S.I.]: UNIOESTE, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/906>>. Acesso em: 05 dez. 2016, 19:25:00.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 02 de 30 de Janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016, 12:45:30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 06 de 20 de Setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016, 12:38:24.

MORAES, Patrícia Regina de (et al). A teoria das representações sociais. **UNISEPE**. Peruíbe, v. 4, p. 1-12. 2014. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_representacoes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017, 10:19:12.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/stic%20/Desktop/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 02 Abr. 2017, 10:03:12.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.

32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016, 08:15:45.

PEREIRA, Priscila Soares e FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Avaliação participativa: uma utopia possível? **XI Salão de Iniciação Científica – PUCRS**. Porto Alegre, p. 1183-1186, ago. 2010. Disponível em: <http://www.edipucrs.com.br/XISalaolC/Ciencias_Humanas/Educacao/82717-PRISCILASOARESPEREIRA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017, 14:39:00.

PERRENOUD, Philippe. **Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz**. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). **Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz**. Porto: ASA, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal e ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempo de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Gráfica e editora UFPEL, 2011.

POSSATO, Beatriz Cristina (et al). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2016, 11:06:41.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. **Revista Polyphonia**. Goiás, v. 27, n. 1, p. 137-153, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/42291/21289>>. Acesso em: 02 out. 2017, 08:00:00.

SEIJO, Juan Carlos Torrego e GONZÁLEZ, Arturo Galán. A investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. **Revista de Educación**, v. 347, p. 369-394, 2008. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_17.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016, 11:06:41.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge e GRITTI, Silvana Maria. O Mestrado Profissional em Educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, n. 47, p. 137-151, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3214/2083>>. Acesso em: 07 mai. 2017, 16:30:00.

SOUZA, Herbert José de. Como se faz análise de conjuntura. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Sobre a Educação Básica no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 9-20, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76162/79907>> Acesso em: 08 abr. 2017, 10:00:15.

STRECK, Danilo e ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep337.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017, 17:50:00.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagens do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017, 15:29:36.

ZALEZNICK, Abraham. Managers and leaders: are they diferente? **Havard Business Review**. n. 82, p. 74-81, 2004. Disponível em: <<http://websites.uwlax.edu/kinzman/390%20Paperwork/Managers%20and%20Leaders%203.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017, 08:07:14.

8 APÊNDICES

8.1 APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A resolução de conflitos escolares: Uma proposta de intervenção no IFSul.

Pesquisador Responsável: Alexandre Oliveira Silva

Pesquisadores Participantes: Lúcio Jorge Hammes

Instituição: Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 991288221

O Sr.^(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa: “A resolução de conflitos escolares: uma proposta de intervenção no IFSul” - do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa - Campus Jaguarão, que tem por objetivo central compreender os processos de mediação de conflitos escolares a partir de uma ótica freireana e de uma abordagem construtiva, visando a formação colaborativa dos educadores do IFSul – Campus Bagé.

Tal pesquisa encontra sua justificativa e relevância na medida em que aborda uma demanda emergente do contexto educacional e sociocultural atual. Presente em todos os níveis e modalidades educativas, a qual também desafia as habilidades e competências dos professores da Educação Técnica de Nível Médio diariamente - que se refere à mediação das relações humanas e de conflitos escolares, cada vez mais frequentes e com origens e desdobramentos dos mais diversos.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A pesquisa, neste sentido, adotará uma abordagem qualitativa e intervencionista e em termos metodológicos será uma Pesquisa Participante, em que o pesquisador juntamente com os participantes deste estudo terão possibilidade de opinar sobre o método e dinâmica da pesquisa. A análise de dados se dará por meio da Análise de Conteúdo (que perpassa pela preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação), enquanto a avaliação da intervenção será contínua e permanente envolvendo todos os participantes da pesquisa.

Para tal, em termos operacionais, será realizada inicialmente um Estudo Preliminar através da pesquisa documental das fichas do SOE (Serviço de Orientação Educacional), Conselhos de Classe e das Entregas de Resultados e aplicado um questionário fechado, para posterior análise, com os todos os professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFSul - Campus Bagé. Logo em seguida, serão (na intervenção propriamente dita)

realizados seis círculos de aprendizagem com os nove educadores participantes, com 2h de duração cada, a cada vinte e um dias, em horário a ser acordado, na sala de reuniões do Campus Bagé, organizadas em três momentos pedagógicos: atividade desencadeadora - dinâmica, atividade de construção de conhecimentos - discussões e desafio maior - redação, onde os dados serão coletados a partir das discussões realizadas acerca dos textos lidos previamente – enviados para o e-mail dos docentes, em meio ao instrumento de coleta de dados grupo focal - onde estas discussões serão gravadas para depois serem transcritas e analisadas pelo pesquisador. Ao final de cada círculo, será proposta a construção de uma redação por parte de cada docente, para coletar mais dados para a análise, que reunirá uma síntese e as possíveis considerações, contribuições, impressões, inferências e/ou conclusões das discussões daquele círculo, bem como uma breve avaliação da intervenção e da pesquisa. Ao final da intervenção, será aplicado um questionário aberto de autoavaliação com os docentes envolvidos, para verificar as mudanças e ganhos pedagógicos que esta formação colaborativa trouxe para sua atividade profissional, bem como para avaliar a própria pesquisa. Todas as etapas supracitadas serão realizadas entre Março e Setembro de 2017.

No que diz respeito à análise e triangulação dos dados coletados, estas serão realizadas entre Setembro e Dezembro de 2017. Para que o trabalho final (Relatório Crítico-Reflexivo) possa ser redigido e a defesa deste, possa ser realizada até final de Dezembro de 2017.

Entretanto, por meio deste documento o(a) Sr.(a) poderá solicitar esclarecimentos informações e orientações adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação nesta pesquisa até o prazo máximo de 15 de Maio de 2017, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Saliendo-se, no entanto, que o pesquisador estará à disposição para sanar dúvidas entre as 8h e as 19h de segunda a sexta, entre Março de 2017 e Novembro de 2017, podendo ser efetuado contato telefônico, inclusive, a cobrar.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador (passagens e deslocamentos).

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas ou em outras formas de divulgação com fins pedagógicos e/ou científicos.

Ao final da pesquisa, todos os participantes receberão uma cópia do Relatório Crítico-reflexivo em meio digital, durante uma reunião coletiva com o pesquisador na sala do SOE, no IFSul, logo após sua defesa e correções.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data: _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIPAMPA - Campus Uruguaiana - BR 472, Km 592, Prédio Administrativo - sala 23, CEP 97500-970, Uruguaiana - RS. Telefones: (55) 39110200 - Ramal: 2289, (55) 39110202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 984541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

8.3 APÊNDICE III - Registro de Ocorrência com Alunos (SOE)



INSTITUTO FEDERAL
Sul-rio-grandense

Campus
Bagé

REGISTRO DE OCORRÊNCIAS COM ALUNOS

Nomes dos alunos envolvidos: _____

Curso/ semestre (s): _____ Turno: _____

Data: _____ Horário: _____

Resumo da ocorrência: _____

Ações/ Orientações e outros encaminhamentos:

Desdobramentos e/ou sanções disciplinares: _____

Ass. dos alunos envolvidos: _____

Ass. de outros profissionais: _____

Ass. do Orientador Educacional: _____

8.5 APÊNDICE V - Termo de Compromisso em Caso Coletivo (SOE)



INSTITUTO FEDERAL
Sul-rio-grandense

Campus
Bagé

TERMO DE COMPROMISSO EM CASO COLETIVO

Data: ____/____/____ Horário: _____

Nome, Curso/semestre e turno dos alunos:

Foram Encaminhados () sim () não Por quem? _____

Motivo _____

Visando contribuir para o sucesso e o bom andamento da dinâmica educacional do Instituto, que por sua vez refletirá no sucesso da nossa formação integral comprometemos-nos à: _____

Estando cientes que caso venha a reincidir o mesmo acontecimento seremos penalizados de acordo com a Organização Didática do IFSul e com o Contrato de Convivência do Campus Bagé.

Assinatura dos Alunos: _____

Assinatura do (a) Orientador (a) Educacional

8.6 APÊNDICE VI - Registro de Diálogo com Pais e/ou Responsáveis (SOE)



INSTITUTO FEDERAL
Sul-rio-grandense

Campus
Bagé

REGISTRO DE DIÁLOGO COM PAIS E/OU RESPONSÁVEIS:

Identificação do(s) aluno(s):

Nome(s) _____

Data(s) de Nascimento: _____

Nº(s) da(s) Matrícula (s): _____

Curso(s)/Semestre (s): _____

Nomes dos responsáveis: _____

Fone (s): _____

Assunto da reunião:

Registros da reunião:

Assinatura dos responsáveis:

1) _____ 2) _____ 3) _____

_____ 4) _____ 5) _____

Data: _____ Hora: _____

Alexandre Oliveira – Orientador Educacional – IFSUL Campus Bagé

8.7 APÊNDICE VII - Registro de Diálogo com Professores (SOE)



INSTITUTO FEDERAL
Sul-rio-grandense

Campus
Bagé

REGISTRO DE DIÁLOGO COM PROFESSORES

Identificação do (s) professores(s):

Nome(s): _____

Curso(s): _____

Disciplina(s): _____

Fone(s): _____

Data e horário: _____

Assunto da reunião: _____

Registro do diálogo/ orientação:

Ass. do(s) professores(s): _____

Ass. do Orientador Educacional: _____

8.8 APÊNDICE VIII - Questionário Fechado

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: A resolução de conflitos escolares: Uma proposta de intervenção no IFSul.

Pesquisador Responsável: Alexandre Oliveira Silva

Fone: (53) 991288221

Nome do Participante: _____

Data: _____

Questionário Fechado

1) Você considera que existem muitas situações de conflito ou de discrepância de ideias envolvendo professores, alunos, pais, gestores e comunidade do entorno que necessitem de ações de mediação no Campus Bagé do IFSul? () Sim () Não

2) Enumere de 1 a 16 as motivações para os conflitos escolares, por grau de incidência, conforme os itens a seguir: () raça e etnia () social () sexualidade () gênero () redes sociais () greve e ocupação () religiosa () cognitiva () idade () relações de poder () drogas () aluno PNEE () frequência () rendimento () desinteresse () *bullying* ou *cyberbully*

3) Quem com maior frequência medeia as situações de conflito escolares? () professores () alunos () pais () orientador e supervisora () gestores

4) Você acredita que existem situações de violência, de qualquer tipo, presentes na realidade socioeducativa do IFSul? () Sim () Não

5) Você já verificou situações de *bullying* ou de *cyberbully* no IFSul? () Sim () Não

6) Existem normas de convivência preestabelecidas, com suas sanções disciplinares, regimentadas no IFSul - Campus Bagé? () Sim () Não

7) Existe uma política de gestão de conflitos no IFSul? () Sim () Não

8) Existe uma Comissão de Mediação de Conflitos no IFSul? () Sim () Não

9) Você conhece as legislações que tratam de direitos humanos, mediação de conflitos, combate à violência, promoção da paz e formação de professores? () Sim () Não

10) Diante de situações de conflito que envolvam alunos, enumere de 1 a 8 as possíveis estratégias de mediação, conforme, na sua opinião, seu grau de eficiência: () chamar os pais () tirar da sala de aula () comunicar ao Conselho Tutelar () encaminhar ao SOE () dialogar () encaminhar para outros órgãos de apoio () encaminhar à gestão do IFSul () Suspensão

11) Você já participou de formações sobre mediação de conflitos escolares? () Sim () Não

12) Você considera que a qualidade das relações humanas influenciam o clima institucional? () Sim () Não

13) Você acredita que existem estratégias para prevenir os conflitos escolares? () Sim () Não

14) Que ações dentre as citadas, na sua opinião, colaboram para a prevenção dos conflitos escolares que envolvam alunos? Marque as sete mais importantes, em ordem crescente. () boa comunicação interpessoal () currículo que trabalhe questões de diversidade () espaços de lazer na escola () prática de esportes () atividades artísticas e musicais () infraestrutura () dialogicidade () corpo docente qualificado () política de combate à evasão e retenção () currículo que valorize o combate à violência e a promoção dos direitos humanos () assistência estudantil () espaços de escuta qualificados () bom relacionamento com os pais () representação estudantil.

15) A escola trabalha em seu currículo questões relacionadas à cultura, às identidades, às diferenças, aos papéis sociais, às relações e representações sociais, às relações humanas, às habilidades sociais, às relações de trabalho, aos direitos humanos, às ciências e às tecnologias digitais de comunicação e informação? () Sim () Não

3) De que forma esta pesquisa colaborou para a melhoria da qualidade de sua prática docente? A partir deste momento, como você atuará na busca da melhoria das relações humanas em seu ambiente de trabalho? Como fará para mediar as situações de conflito e prevenir as situações de violência? De que forma um clima e cultura institucional desalienados colaboram para a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos e para a elevação da qualidade dos processos educativos? _____