

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

CINTHIA RIBEIRO DO AMARAL

**A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DOS AGENTES MEDIADORES DE
CONFLITOS ESCOLARES NO COTIDIANO ACADÊMICO, SOBRE UMA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

MIAMI, FLORIDA

2019

CINTHIA RIBEIRO DO AMARAL

**A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DOS AGENTES MEDIADORES DE
CONFLITOS ESCOLARES NO COTIDIANO ACADÊMICO, SOBRE UMA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International – UniLogos, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Dr. Leonardo Bastos Ávila, Ph.D

Miami, Florida

2019

Cinthia Ribeiro do Amaral

**A importância da qualificação dos agentes mediadores de conflitos escolares
no cotidiano acadêmico, sobre uma perspectiva humanizadora**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Gabriel César Dias Lopes, Ph.D – Presidente da banca examinadora
Logos University International / City University

Professor. Dr. Kemal Yildirim (posdoc)
Logos University International / Akamai University

Prof. Dr. Zoran Vitorovic, Ph.D
Logos University International / Euro Balkan University

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Leonardo Bastos Ávila, Ph.D
Orientador

Miami, Florida

2019

RESUMO

Os conflitos já existem desde o começo da humanidade, fazem parte do procedimento de desenvolvimento dos seres humanos. Os homens habitam em um mundo social repleto de contradições e tensões, que se despontam de formas de conflitos dessemelhantes, onde a desigualdade é a força que os movimenta. Assim, um trabalho de desconstrução de valores e verdades integrais é efetuado, de separação de princípios e paradigmas, para então distinguir o outro em sua alteridade. Neste embaraço de controlar e cognominar a alteridade, o outro atua como guarda de todas as perniciosidades, como carregadores dos erros sociais. Esta ocorrência explica os frequentes conflitos nas relações interpessoais acontecidos na sociedade, focalizando aqui que o mesmo acerta o interno das instituições educacionais, parte deste estudo. Encontra-se, conseqüentemente, perante uma cultura de violência descomunal que se sucede inclusive à maneira de interatuar dos sujeitos. Perante a esta falta de novas probabilidades em resolver embaraços conflituosos, há uma convergência atual a interceder estas relações em meio às partes que fazem partes. Essa zona de desenvolvimento proximal depende completamente da interação social plena, isto é, amplia a probabilidade de evolução das habilidades, onde o sentido e intervenções de adultos e ou de cooperação por seus pares eclode em uma maior capacidade de êxitos e da edificação de conhecimento excedendo em amplos tamanhos do que se o perpetrasse sozinho. Principiando destas conjeturas, a Mediação empregada como um instrumento de intervenções que oportunizam atuações transformadoras, apresentando perspectivas sensíveis e afáveis no que lhe concerne ao outro, promovendo assim ações protetoras nos conflitos interpessoais. Mais concretamente, em derredor da utilização da mediação interpessoal, se deveria também apreciar programas de desenvolvimento para profissionais da educação a respeito dos conflitos e outros acontecimentos difusos que repercutem de maneira negativa na convivência escolar, do mesmo modo que concernentes as táticas mais adequadas para seu tratamento e também a sua prevenção.

Palavras-Chave: Conflitos, Escola, Pedagogia, Humanização, Violência.

ABSTRACT

Conflicts already exist since the beginning of humanity, are part of the development process of human beings. Men inhabit a social world full of contradictions and tensions, which arise from forms of dissimilar conflicts, where inequality is the force that moves them. Thus a work of deconstruction of values and integral truths is affected, of separation of principles and also paradigms, to then distinguish the other in its otherness. In this embarrassment of controlling and cognizing the otherness, the other acts as guardian of all perniciosidades, as loaders of social errors. This occurrence explains the frequent conflicts in the interpersonal relations that happened in the society, focusing here that the same hits the inside of the educational institutions, part of this study. It is, therefore, faced with a culture of enormous violence that occurs even in the way people interact. Faced with this lack of new probabilities in resolving conflicting embarrassments, there is a current convergence to intercede these relationships among the parts that make up parts. This zone of proximal development depends completely on the full social interaction, that is, it increases the probability of evolution of the abilities, where the sense and interventions of adults and or of cooperation by their peers eclode in a greater capacity of successes and the building of knowledge exceeding in larger sizes than if he perpetrated it alone. Beginning with these conjectures, the Mediation used as an instrument of interventions that provide transformative actions, presenting sensitive and affable perspectives on the other, thus promoting protective actions in interpersonal conflicts. More specifically, around the using interpersonal mediation, should m also enjoy professional development programs for education about the conflicts and other events s s diffuse that impact negatively on school life, just as concerned the most appropriate tactics for their treatment and also their prevention.

Keywords: Conflict, School, Pedagogy, Humanization, Violence.

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 CONCEITO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES	12
2.2 DISCUSSÃO HUMANIZADA DE AGENTES DE MEDIAÇÃO ESCOLAR	142
2.3 INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	175
2.4 ESTRATÉGIAS MEDIADORAS HUMANIZADAS NA ESCOLA.....	186
2.5 FORMALIZAÇÃO DE CONCEITOS PREVENTIVOS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR	208
2.6 MEDIAÇÃO ESCOLAR NO COTIDIANO ACADÊMICO	220
2.7 DISCUTINDO PROBLEMÁTICAS NO CONFLITO ESCOLAR	253
3 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	308
3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES.....	308
3.2 ENVOLVIMENTO DE AGENTES EDUCACIONAIS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR	29.
3.3 PERSPECTIVA ANALÍTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DE FORMA HUMANIZADA.....	342
3.4 ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	397
3.5 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	408
3.6 QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	420
3.7 AÇÃO ESTRATÉGICA E INOVADORA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA.....	431
3.8 DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	442
4 A MEDIAÇÃO ESCOLAR A LUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	475
4.1 AÇÃO PLANEJADA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM FOCO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	475
4.2 TRABALHANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA TRANSFORMAÇÃO HUMANIZADA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	48
4.3 ESTRATÉGIA DA ESCOLA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	520

4.4 AÇÃO OBJETIVA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	531
4.5 RECEBENDO A COMUNIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	553
5 EDUCAÇÃO HUMANIZADA	57
5.1 HUMANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO	57
5.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR	59
5.3 MEDIAÇÃO NA VIOLÊNCIA ESCOLAR	631
5.4 A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO ESCOLAR	653
CONCLUSÃO	675
REFERENCIAS	708

1 INTRODUÇÃO

Os conflitos já existem desde o começo da humanidade, fazem parte do procedimento de desenvolvimento dos seres humanos. Os homens habitam em um mundo social repleto de contradições e tensões, que se despontam de formas de conflitos dessemelhantes, onde a desigualdade é a força que os movimenta. Esta dinâmica é a questão fundamental das relações humanas, uma condição básica para a vida social e, sem embargo, imprescindíveis para o desenvolvimento e crescimento de quaisquer tipos de sistemas sociais organizacionais, sendo ele familiar, social, político, e assim por diante.

Nesta trajetória para mediar e, por conseguinte conduzir os atos e intuitos que provocam os conflitos, com a finalidade de harmonizar a coexistência em meio aos pares, se cria um gráfico de intervenção que antes de caçar o consenso busca a dissensão. Assim, um trabalho de desconstrução de valores e verdades integrais é efetuado, de separação de princípios e também paradigmas, para então distinguir o outro em sua alteridade. Neste embaraço de controlar e cognominar a alteridade, o outro atua como guarda de todos as perniciosidades, como carregadores dos erros sociais.

Pode-se neste instante, fazer uma comparação com o pensamento de Durkheim (1999), que distingue os sistemas de símbolos culturais, isto é, valores, crenças, preceitos, sistema de ideias, entre outros exemplos, cognominando de consciência coletiva (ou pode ser chamada como comum), esta sendo encarregada pelo desenvolvimento de valores morais. No que se refere a outra, é cognominada de consciência individual (inerente ao ser individual), onde cada indivíduo tem uma consciência individual que passa por influência da consciência coletiva, que é a combinação das consciências individuais de cada um dos homens concomitantemente. A concordância de ambas estabelece o ser social.

Este fato, infelizmente, acaba se meditando em grande proporcionalidade nas escolas, que no que lhe concerne se encontram desestruturadas e também incompetentes para bater de frente com os conflitos de ordem interpessoal, isto é, sobejam preconceitos, o autoritarismo, a ausência de preparo e também a sensibilidade. As aguilhoadas e os conflitos coloquiais provocam uma indignação cogente de formação de respostas educativas e opções de lugares novos, saídas, andamentos, afinal, de novas probabilidades, conhecimentos, sentidos,

subjetividades e identificações. Neste conjunto e, em conformidade com Lima (2008), “uma escola extensiva, aberta absolutamente às dessemelhanças de cada uma das pessoas, contradiz o espírito exclusivo convívio e conhecido na sociedade e também relações sociais”

Perante a esta falta de novas probabilidades em resolver embaraços conflituosos, há uma convergência atual a interceder estas relações em meio às partes que fazem partes.

Entende-se por Mediação, a busca por parte dos abarcados em arrumar possibilidades mais apropriadas de solução para o problema acaçapado, através de uma prática neutra e autônoma, ajudando as partes a melhor compreender os seus verdadeiros conflitos, assim como as suas preferências. A Mediação, também procura identificar as necessidades e os valores, por intermédio de uma conversação que procederá na seleção das possíveis e apropriadas soluções entre ambas, entendendo não em examinar inocentes ou culpados, porém sim a resolução do conflito.

Perante a atual dinâmica de resolução de Conflitos a proeminência baseada na experiência desponta que a mediação em meio a pares se manifesta bem eficiente na promoção de confiabilidades relacionais com a resolução do conflito e, por conseguinte, com o melhoramento do âmbito escolar

Ao contemplar-se a instituição “Escola” tanto quanto um “meio” apropriado de edificar algumas “pontes” sólidas e corriqueiras nas relações interpessoais, pauta-se na interpretação do autor Vygotsky (1979), que considera e respeita a Escola, como palco de diversas experiências e aprendizados, onde o professor se torna um interventor questionador das experiências interpessoais e também inter-relacionais, em que as atuações pedagógicas são raciocinadas e estabelecidas inteiramente com a constância de desenvolvimento do individuo, idealizando o progresso de esquemas genéticos do progresso humano, levando em consideração o que o individuo traz em sua companhia (o que vem internamente) e o que ele adquire das influências externas, em um ponto de vista sócio interacionista.

Visando estabelecer uma psicologia no interior da tradição filosófica marxista, Vygotsky (1896-1934), elucidou a fundação histórico-social do progresso psicológico humano no procedimento de assimilação da cultura por meio de comunicação com diferentes pessoas. Tais procedimentos de comunicação e os desempenhos psíquicos elevados neles envolvidas se concretizam, primeiramente, na atividade externa (interpessoal) que, posteriormente, é internalizada pela atividade individual,

que é regulada pela consciência. No procedimento de internalização da atividade existe a mediação da linguagem, no qual os signos ganham sentido e significação (VYGOTSKY, 1984, p. 59-65).

Entende-se que os fenômenos psicológicos são sociais, onde a interação social realiza uma função essencial no progresso da cognição, este potencial para o progresso cognitivo é adstrito a uma intermitência de andamento em que o autor alcunhou de “área de desenvolvimento proximal”, que depende completamente da interação social plena, isto é, amplia a probabilidade de evolução das habilidades, onde o sentido e intervenções de adultos e ou de cooperação por seus pares eclode em uma maior capacidade de êxitos e da edificação de conhecimento excedendo em amplos tamanhos do que se o perpetrasse sozinho.

Conseqüentemente o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro, assim como seus desempenhos psicológicos têm apoios biológicos, as entendendo como produtos da atividade humana sociais em meio aos sujeitos e o mundo afora. Esta relação do individuo com o mundo não vem a ser um tipo de relação direta e sim intermediada, intercedidas por signos e instrumentos, em que instantaneamente se relacionam com as coisas do mundo empregando ferramentas, instrumentos da tecnologia, isto é, intermediários que perpetram uma mediação em meio à ação palpável do individuo sobre o mundo.

Abreviando alguns julgamentos que alicerçaram a hipótese histórica cultural, esta é uma ciência do ser histórico e não do ser abstrato e global; a procedência e o progresso dos procedimentos psicológicos elevados são sociais. Há três categorias de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais. O progresso de habilidades e desempenhos específicos, assim como o início da sociedade, é consecutivo do aparecimento do trabalho - este compreendido como atuação/movimento de alteração - e que é pelo trabalho que o individuo, concomitantemente, em que demuda a natureza para atender as suas indigências, se transforma também; há uma integração entre corpo e alma, isto é, o homem vem a ser um ser total.

Principiando destas conjeturas, a Mediação empregada como um instrumento de intervenções que oportunizam atuações transformadoras, apresenta perspectivas sensíveis e afáveis no que lhe concerne ao outro, promovendo assim ações protetoras nos conflitos interpessoais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEITO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Conflito é todo julgamento radiante ou maneira dessemelhante de ver ou de interpretar algum fato. Partindo disso, todos os que habitam em sociedade tem a experiência do conflito, iniciando-se com os conflitos da infância, depois pelos conflitos pessoais da juventude e, agora, visitados pelo amadurecimento, continuam a conviver com o conflito intrapessoal (improvisar/não improvisar, ir/não ir, falar/não falar, adquirir/não adquirir, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou entre pessoas (interpessoal), a respeito do qual os detém. São alguns exemplos de conflito interpessoal a confusão de vizinhos, a apartamento familiar, a guerra e a falta de entendimento no que se refere aos estudantes. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Pode-se buscar, em uma adequação de Redorta (2004), alguns exemplos de conflito nos movimentos de rompimento de padrões conhecidos:

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

O conflito, porquanto, é uma parte complementar da vida e da atividade social, quer moderna, quer antepassada. Além disso, no esforço de entendimento do conceito, pode-se proferir que o conflito se determina da dessemelhança de interesses, de anseios e de pretensões. Percebe-se que não há nesta ocasião a noção exata de erro e de acerto, porém de posições que são protegidas frente a diferentes.

Um claro exemplo da complicação que tem para lidar com o conflito é a nossa falta de capacidade de identificar as conjunturas que procedem do conflito ou redundam nele. Geralmente, na vida e nas escolas, percebe-se apenas o conflito quando este abrolha as suas manifestações defloras. Daí pode-se tirar, no mínimo, duas conclusões: sendo a primeira que, se o individuo se manifestou de maneira violenta é porque já havia antes na maneira de divergência ou incompatibilidade, e não se sabe ou não foram preparados para que fosse identificada; a segunda é que cada vez que o conflito se manifesta, se age para que seja resolvido, restringindo a

manifestação violenta e, nesta ocasião, se esquece que grande parte dos problemas mal resolvidos se possam se repetir (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002)

Ao definir o conflito como a consequência da dessemelhança de opinião ou interesse de, no mínimo, duas pessoas ou grupo de pessoas, deve-se aguardar que, no universo da escola, a desarmonia de opinião em meio aos estudantes e professores, em relação aos estudantes e aos professores venha a ser um pretexto objetivo de conflitos.

Outro pretexto de conflitos vem a ser a dificuldade de conversação, de posicionamento das pessoas, de algumas condições para que o diálogo seja estabelecido.

Tem-se defendido que a padronização da educação se, por um lado, garantiu a ascensão dos estudantes à escola, por outro, exibiu a escola a um grupo de estudantes cujo perfil ela, a escola, não se encontrava preparada para impregnar-se.

Precedentemente, em um passado remoto, a escola era buscada por um tipo padrão de estudante, com perspectivas padrões, com seus passados parecidos, com limites e sonhos similares. Os conjuntos eram constituídos por alunos de perfis muito achegados. Com a padronização, foram trazidos para o mesmo espaço estudantes com vivências desiguais, com expectativas diferentes, com sonhos e limites diferentes, com valores dessemelhantes, com dessemelhantes culturas e também com hábitos diferentes [...], porém a escola continuou a mesma!

Parece evidente que este grupo de dessemelhanças é determinante de conflitos que, quando não trabalhados, geram uma manifestação violenta. Eis, na análise, o motivo primordial da violência escolar.

Com o propósito de explicar a tese que é defendida, pode-se alastrar mão da análise de Fernandes (2006, p. 103) que, foi concretizada com estudantes e também com professores de escolas diferentes do estado de Brasília (Distrito Federal). Ao requerer que professores e estudantes identifiquem graus de seriedade de violência por meio de acontecimentos coloquiais, percebe-se a desarmonia de ideias, gerando conflitos. Aqui é possível ver alguns exemplos:

ATITUDES	ESCOLA 1–PÚBLICA		ESCOLA 2–PRIVADA	
	DISCENTE	DOCENTE	DISCENTE	DOCENTE
Aluno bate em colega menor	47,4 (média)	64,6 (alta)	51,6 (alta)	61,2 (alta)
Briga entre alunos	38,1 (média)	60,5 (alta)	52,9 (alta)	55,8 (alta)
Toque de mão no colega com sentido sexual	32,0 (média)	60,5 (alta)	27,2 (baixa)	54,9 (alta)
Insulto de aluno a aluno	32,0 (média)	56,5 (alta)	31,8 (média)	54,9 (alta)

Consideram-se elevadas as taxas no meio de 68 a 48, médias as taxas no meio de 47 a 31 e baixas as taxas inferiores a 30.

Pode-se aguardar que, pela dessemelhança em relação as opiniões, exista conflito no ambiente escolar. Um conflito criado pela desigualdade de conceito ou pelo diferente valor que se oferece à mesma obra. Estudantes e professores dão valores diferentes à mesma ação e reagem de forma diferente ao mesmo ato: isso significa conflito. Como a escola está habituada de acordo com a história a lidar com um tipo de estudante padronizado, ela proporciona a regra e solicita dos estudantes enquadramento automatizado. Quanto mais o perfil dos estudantes (e dos professores) diferenciar-se, mais elevada será a probabilidade de conflito ou de contestação de opinião. E, isso em um tipo de comunidade que se encontra treinada para bloquear o conflito, pelo motivo de que este é visto como algo que não é agradável, culmina em anormalidade do controle social.

2.2 DISCUSSÃO HUMANIZADA DE AGENTES DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

“Tenho a persuasão de que para mediar não satisfaz apenas ter técnicas e habilidades características, é necessário domar a tarefa complexa de se absorver de maneira emocional com os outros. Auto se mencionar mediador desconhecendo este fato denota um começo desvantajoso. Mediar vem a ser uma “arte” (e como tal, reclama o indivíduo por completo) de administrar um processo cheio de intensidades” (Rodrigues, 1999).

Há, na contemporaneidade, uma alteração referente a seriedade em desenvolver profissionais capazes de atuar em uma seara caracteristicamente de embates, assim como, questionamentos a respeito de quem deve ser o mediador: o assistente social, o advogado, o psicólogo, o pedagogo, o administrador ou o médico? Esse tipo de preocupação é contemporâneo no Brasil, porém em alguns países como os EUA, Canadá, Argentina, Espanha e França, a tradição da mediação vem sendo

absorvida há mais de trinta anos (Sales, 2004), acoplado com seus questionamentos naturais.

Em conformidade com Birkhoff & Warfield (1999), a preocupação a propósito de como treinar profissionais adequados e éticos na decisão de conflitos fez com que os administradores da Universidade de George Mason (EUA) instituíssem, no Instituto de Análise e Resolução de Conflitos (IÇAR), um programa de Pós-Graduação em resolução de conflitos. O enfoque desse programa é “abrolhar profissionais reflexivos” (p. 398).

A seriedade da reflexão para os medianeiros é aludida também por Folger & Bush (1999), em virtude de que, para eles, estes terceiros caracterizados e imparciais, os medianeiros, têm a capacidade de percorrer, de maneira consciente, uma abordagem que permita e ajude aos participantes a aproveitar das oportunidades que o conflito indica para a autodeterminação e, também, para o reconhecimento ou até a empatia, ao que cognominam de potencial transformativo do conflito. Foi abordado por Folger & Bush nas suas obras (1996, 1999) a potencialidade e as consequências transformativas do conflito.

Com finalidade de que o reflexo transformativo transcorra do conflito eles intercedem que o mediador: precisa originar e apoiar uma conjunção na qual as próprias partes tomem as deliberações; não julgar as partes ou as suas perspectivas; considerar as capacidades e os pretextos das partes; ser responsivo à demonstração de emoções; tentar e explorar o equívoco das partes; estar centralizado no aqui e agora da comunicação do conflito; limpar o passado em procura de sua importância para o presente; compreender a intervenção como um ponto na parte de dentro de uma estrutura de tempo mais elevada e, por fim, os medianeiros transformativos removem contentamento de seu ofício no momento em que as chances de capacitação e reconhecimento das partes são despontadas no procedimento e quando é possível auxiliar as partes a reagir nesse seguimento.

A sugestão de Fonkert (1999) é na direção de que, geralmente, uma modificação terapêutica faz parte do procedimento de mediação. A mesma autora, em uma visão integradora e de base “sistêmica construcionista social” (p. 169), ampara que mediação e terapia, embora as singularidades e as recomendações exclusivas, tem a possibilidade de serem complementares e que possui conjunturas nas quais ambos os procedimentos trazem uma benfeitoria.

Apesar disso, designadamente em relação ao ofício do mediano, a autora menciona que ele é mais ligado do que o terapeuta: ergue informações, explica, determina e organiza a ocasião, buscando um diálogo mais cooperativo, estrutura as sessões, gerencia o conflito, enfoca os assuntos, ajuda na redação do acordo. É sustentado pela autora que o mediador também não é responsável pelo melhoramento da saúde emocional, embora a mediação seja menos estressante do que os procedimentos competitivos de resolução de conflitos, gerando menos consternação nos participantes.

Um assunto que destaca quando as afeições abrolham nas sessões de mediação, eles necessitam ser identificados, elucidados e levados em consideração, embora não sejam o objeto principal da mediação, que tem temas, objetivos e tempo limitados e realça o presente.

De acordo com Schinitman (1999), o trabalho do mediador está ligado em ajudar os “participadores a localizar o seu percurso, o seu próprio modo de solucionar o conflito. Um convite ao entendimento e à escuta ativa, às ponderações e às confabulações com a experiência própria e também a de terceiros”. Nesse seguimento, uma das características mais importantes que o mediador de conflitos necessita desenvolver, em conformidade com Bacellar (2003) é a “escuta não nervosa”, que tem o significado de, simplificada, demonstrar tranquilidade, interesse e também o respeito pelo que está sendo pronunciada, uma atitude que vem congregada à capacidade de demonstrar a empatia.

A empatia é mencionada por Zimerman & Osório (1997) e por Vezzulla (2006) como eficaz ao mediador. Tem a possibilidade de ser descrita como a simplicidade em compreender e identificar (e expressar essa tal compreensão) afeições, entendimentos, intuitos, problemas, pretextos e também os interesses dos outros, de modo acurado e afetuoso, o que acontece por intermédio da leitura e também da compreensão de procedimentos não verbais de se comunicar, tais como algumas expressões faciais, com o tom de voz e também a postura física (Queroz & Néri, 2005; Barbosa & Alves, Siqueira, 1999).

Sua opinião, conforme Falcone (2006), envolve três elementos:

- a) Um componente cognitivo, sendo ela a capacidade de deduzir com exatidão a situação subjetiva de alguma pessoa;
- b) Um componente afetivo, sendo ele caracterizado por um sentimento genuíno de comiseração e também de interesse por alguém;

- c) Um componente comportamental, consistindo nas expressões, sendo elas verbais e não verbais, da compreensão a respeito da situação do outro.

De acordo com Moore (1998), na sua obra “O processo de mediação”, a principal função do mediador, precípua tornar a comunicação mais fácil e procurar o respeito recíproco. Por este motivo, as propriedades que o mediador precisa desenvolver estão ligadas a uma postura neutra, ética e imparcial, agindo em grupo com os que estão envolvidos.

Breitman & Porto (2001) prescrevem que o mediador precisa conhecer as relações intrincadas entre pessoas; ter habilidades em administração de conflitos e de negociação. Precisa ainda, argumentam Haynes & Marodin (1996), ser entendido pelos mediados como um terceiro equilibrado, imparcial e que tem a capacidade de ajudar na concepção e também no progresso de alternativas para que seus problemas sejam resolvidos, além de ser o administrante do procedimento de mediação.

Nesse seguimento, em conformidade com Zimerman & Osório (1997), é essencial que os mediadores ratifiquem competências em administrar o procedimento de mediação com desenvoltura e suscetibilidade, sendo eles adequados de reconhecer tópicos transferenciais e também os contratransferenciais manifestados. Costumeiramente o que sucede, é que a transferência venha ser considerada não exclusivamente em desempenho das afeições que transporta, mas especialmente, pelas consequências que frutifica no outro, o que acontece através do mecanismo da contratransferência, que sobrevém no mediador. Transferência e contratransferência correspondem a uma maneira de comunicação primitiva de emoções que, tanto os mediados quanto o mediador, na maioria das vezes não obtém êxito em reconhecer e, menos ainda, expressar. O reconhecimento e a identificação destes proporciona um crescimento recíproco, dos mediados e do mediador, e por mais intenso que venha a ser, ajuda a prosperar o autoconhecimento e também a empatia, característica que induz a compreensão da outra parte, na sua assimetria.

2.3 INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Carência dos pais, de limites e também de afetuosidade. Crise de soberania. Equilíbrio e composição familiar. A vontade de ter a posse de bens materiais, qualidade de vida e o conforto mais perfeito para sua família. A preocupação com a qualidade e a educação no procedimento de ensino e aprendizagem, a particularidade

da infraestrutura. Modelo de escola perfeita, sem desobediência e com um alto índice de aceitação. Ter aprovação e “poder” (independência). Entreter-se e curtir. Anseio de reconhecimento, de “ser alguém” e anseio de poder se expressar, dar opiniões e deixar a sua marca.

Muitos desses programas adotados em escolas remataram que a mediação é um excelente instrumento para auxiliar na pacificação e democratização da escola, bem como proporcionar uma educação incondicional que tenha ferramentas para o estudante aumentar as envergaduras emocionais, sociais e de conversação.

No que se refere a esses programas de mediação escolar dão a permissão de constituir os integrantes da comunidade educacional como mediadores, apregoar a cultura de serenidade e a mediação como modo de resolução tranquila de conflitos e também instruir as pessoas as conveniências e benfeitorias de utilizar os procedimentos autocompositivos e as suas técnicas no seu cotidiano.

Os estudantes que fazem parte da mediação escolar proporcionam um desenvolvimento na sua consciência particular e social, manifestam a conversação, a escuta e a empatia, habilidades humanas importantes. Não obstante, a mediação tem a capacidade de tornar melhor a capacidade de avaliar e de decidir os conflitos e entender melhor as desventuras e os desafios da vida. Os docentes, por sua vez, aperfeiçoam a sua capacidade de entendimento dos conflitos, de diálogo e de resolver os problemas ligados ao trabalho no âmbito escolar. Os pais também têm uma função muito importante com a possibilidade de participar mais dos assuntos relacionados com os seus filhos, especialmente nas ocasiões de conflitos. E, com isso, o núcleo escolar, provavelmente, é beneficiado com o melhoramento no âmbito, porque a comunidade educativa tem a capacidade de aprender a administrar os conflitos de uma maneira mais eficaz.

A mediação também apresenta um caráter pedagógico e colabora com a comunicação da cultura de paz, da não-violência e também da resolução dos conflitos de maneira mais calma.

2.4 ESTRATÉGIAS MEDIADORAS HUMANIZADAS NA ESCOLA

A Mediação é um tipo de negociação com a intervenção de um terceiro neutral, fundamentada nos princípios da espontaneidade dos componentes, da neutralidade e também da imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do

procedimento, com o propósito de que os componentes em processo achem soluções que venham a ser satisfatórias de maneira recíproca.

A mediação, durante o meio construtivo de resolução de conflitos proporciona aos abarcados no conflito, um ambiente ideal para progredir, quer naqueles que cumprem a função de mediadores, como naqueles que como mediados operam em grupo para a resolução da sua complicação, a capacidade de respeito recíproco, a comunicação eficiente e assertiva, abrangência da vista do outro e acedência da percepção desigual da realidade. Se tratando de um meio de resolução de conflitos, não contencioso e fundamentado no consenso, é próspero ao andamento de soluções criativas, conservando a relação no que se refere as partes em conflito, trabalhando a colaboração (para solucionar um problema simples), o respeito, a identificação e o reconhecimento do outro enquanto ser humano e ser total.

Em contrapartida, o comparecimento de um terceiro neutral, ou seja, sem capacidade para estabelecer uma solução, adjudica ao procedimento um caráter pedagógico, na medida em que as partes conservam a sua capacidade de desempenho e aprendizagem, com vista à aquisição de um acordo. A partir daí se aborda um tipo de processo ativo, não exclusivamente para o mediador, porém, de maneira igual, para aqueles que fazem parte do conflito.

Em conformidade com Jares (2002), o procedimento de mediação precisará:

1. Favorecer e incentivar a conversação em meio as partes em conflito, o que tem consigo o domínio das interações destrutivas;
2. Fazer com que ambas as partes entendam o conflito de uma maneira completa e não somente a partir do seu próprio ponto de vista;
3. Auxiliar na avaliação das razões do conflito, fazendo com que as partes repartam os interesses das comiserações;
4. Favorecer o convertimento das dessemelhanças em modelos criativos de resolução do conflito;
5. Reformar, sempre que possível, os ferimentos como véis que tenham a possibilidade de existir em meio às partes.

Com independência da espécie de mediação ou da função do mediador em que estabeleçam, qualquer tipo de processo de mediação necessita desenrolar-se em conformidade com uma linha de princípios de desempenho, dos quais são destacados:

1. *Voluntariedade* - A intervenção do mediador precisa ser aprovada pelas partes que estão em conflito. A decisão de ir para uma mediação por parte dos litigantes precisa, de forma igual, ser uma ação de livre e espontânea vontade. Este princípio insinua que as partes em conflito tem a capacidade de se retirar “em qualquer instante e sem nenhum problema” (FLOYER, 1993).
2. *Confidencialidade* - As partes precisarão exercer com esta obrigação conservando as sessões em sigilo. No que se refere a mediação no âmbito educativo, precisa insistir-se no princípio de confidencialidade, no momento em que se procede à constituição dos mediadores. A segurança de confidencialidade torna as partes do conflito mais à disposição para se expressarem a respeito do conflito, para exprimirem a maneira de como o encaram e, conseqüentemente, mais capazes para recomendarem algumas alternativas de resolução. Esta obrigação é também importante, pois assegura que tudo aquilo que vier a ser dito pelas partes “não poderá ser usado contra elas em um processo futuro a respeito da mesma ou de uma questão diferente.” (SINGER, 1996).
3. *Neutralidade / Independência e Imparcialidade* - O mediador necessita manter-se autônomo, sendo características das partes como de qualquer outro tipo de instância. Assim, é necessário evitar as possíveis táticas de atração ou de cumplicidade de uma ou de mais partes, mantendo o quanto possível a sua identificação e evitando assumir opinião.

2.5 FORMALIZAÇÃO DE CONCEITOS PREVENTIVOS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR

O desempenho preventivo e cooperativo dos educadores se torna de grande importância neste procedimento de constituição da independência para a sociedade. Se confiando amplamente nas parcerias desenvolvidas por este que alcunhamos de “tripé para a educação, para a independência e para a sociedade” com a intenção de desenvolvimento mais adequado, cujo objetivo é conseguir graus de “excelência” em educação, onde:

- Família: independente de serem pais, avós, tios e assim por diante, responsáveis Morais e Legais dos estudantes;

- Estudantes: envolvendo as possibilidades e os potenciais respeitando em suas características individuais necessárias e reais;
- Escola: sendo que um grupo de Docentes, Gestores, Funcionários, Políticas Públicas, necessitam agir em convivência harmônica, se empregando na prevenção e também na potencialização dos indivíduos em favor da evolução humana enquanto cidadãos ativos, honestos e equilibrados inerentes a uma sociedade que por diversas vezes não se enquadra com tais ambições.

No decorrer dos estudos concretizados, esquadrinhando os estudos pautados nestas entradas de comportamentos atitudinais e comportamentais preventivos aos conflitos nas escolas, depara-se a um exemplo ímpar na sua natureza, “a Hipótese da Educação Social em meio aos Salesianos”, apresentando o seu início na Itália, com desempenho expressivo no Brasil, originalmente perpetrado por Dom Bosco.

Cogente realçar nesta questão a chocante e intensa perspectiva voltada para os assuntos sociais abarcando a sociedade, a comunidade e também a educação dos indivíduos menos beneficiados, não apenas nas particularidades financeiras, porém em toda a conjuntura global, a qual o sujeito se estabelece e se constitui. Nesta conjuntura e, entendendo que a sociedade é a comunicação das comunidades em um assunto mais abrangido, que o ensino individual se concebe e se arquiteta, interagindo com estes campos, compreende-se que a educação se torna mais completa no momento em que se envolvem os indivíduos em seu conjunto social e comunitário, considerando que o sujeito é determinado como um ser inteiramente social.

Entende-se que a educação precisa se adequar à própria natureza do sujeito. Se porventura isto não advenha intensamente a respeito destes assuntos, obtempera-se às propriedades de sua natureza, correndo o risco de se decompor, desequilibrar, e inclusive devastar o ser humano e, por conseguinte o meio onde está implantado. Deste modo afirma-se que permanecendo intensamente relacionadas a este princípio que os salesianos titulam de Educação Sócio-Comunitária, instituindo-se algumas hipóteses e táticas de educação social, tendo a possibilidade de serem aplicadas em instituições escolares e também em obras sociais.

É pontuado por Gomes (2009), que a sugestão de averiguação em educação Sócio comunitária apareceu do estudo da identificação histórica de um método educativo, a educação salesiana, apresentando em seus primórdios históricos,

pautados na junção de uma comunidade civil, de religiosos e cidadãos comuns, movimentados por um projeto educacional, que oportunizara a atuação e também a promoção de alterações sociais na era histórica na qual aconteceu. Em conformidade com Gomes (2009), “(...) procedimento educacional caracterizado por intervenções educativas que encadeiam a comunidade para algumas alterações sociais.

Ratificados pelo pensamento filosófico, social, ético, principalmente pelas obrigações e direitos para com o outro, assim como a perspectiva a respeito dos assuntos disciplinares, sendo estes, alguns instrumentos de relacionamento adequado e de respeito recíproco e ao espaço no qual se localiza implantado, procurando estabelecer e também fortalecer a identificação sócio comunitária nos estabelecimentos, fazendo utilização das suas práxis educativas, suas ideias e as suas congeminações sócio comunitárias.

Nessas circunstâncias, se sugere a superação das concepções ecléticas, bem como um enfrentamento salutar das questões teóricas acadêmicas, o que fortalece a necessidade básica de um pluralismo qualificado.

Na Educação sócio-comunitária compreendemos que o conhecimento é construído, transformado e tem ações de resignificação. É preciso acreditar que não há uma verdade absoluta, nem formas arrebatadoras e definitivas de ações e soluções, o sujeito que é o ser ativo deste processo de construção e de suas próprias aprendizagens, não sendo somente receptor de informações, de conhecimento, mas sim, o autor da construção de sua própria existência.

2.6 MEDIAÇÃO ESCOLAR NO COTIDIANO ACADÊMICO

Para que seja levado a cabo a modificação do conflito no contexto educacional, por meio da mediação, e no seguimento do apresentado, é preciso modificar o desempenho e a comunicação relativa a duas ou mais pessoas e, concomitantemente, adotar idoneidades e aptidões para a gestão e a resolução de conflitos.

Assim, o êxito de uma concepção de mediação na escola está sujeito ao abarcamento de todos aqueles que fazem parte da conjuntura escolar. A escola precisa desenvolver um encadeamento de significado equivalente com a mediação. De pouco irá servir que as crianças e os adolescentes estudantes venham a ser comovidos e treinados para uma tradição de conversação, de ouvir e também de

conseguir resolver as relações interpessoais de maneira pacífica, sem a alocação de catedráticos e instrutores desconexa com esta postura.

Efetivamente, a proeminência baseada na experiência revela que, mesmo que a mediação em meio a pares se mostre bem eficiente na promoção de aptidões relativas com a resolução do conflito e, no melhoramento do espaço escolar (BURRELL, ZIRBEL & ALLEN, 2003; JONES, 2004), as benfeitorias para os estudantes são espontaneamente maiores no momento em que a mediação insere, não somente, as crianças e adolescentes, como pais, professores e o restante do pessoal da comunidade e escolar (JONES & KMITTA, 2000).

Resumidamente, nas escolas a mediação necessita ser usada em todos os espaços da vida escolar e com todos os ramos da comunidade educativa. O projeto de elaboração da mediação escolar requer, para que seja adaptável com a aprendizagem dos seus discentes, uma intervenção organizacional ao grau dos conflitos que já se encontram nas escolas: relação de direção/professores, relação de professores/professores, a relação de professores/estudantes, a relação professores/pais; assim como, na conjuntura da sala de aula: a relação professores/estudantes, relação dos estudantes entre si e a relação dos professores/pais.

Em consequência de que cada um dos subsídios da comunidade educacional (direção da escola, instrutores, pessoal assistencial e o administrativo, alunos e pais) a instalação de um projeto de mediação escolar precisa ser o mais extensivo, com a capacidade de intervir de maneira a serem escutados, em uma alteração de tradição e também de costumes de resolução de conflitos.

Este ponto de vista é protegido por Ramón Alzate (2005) no momento em que se fala de “perspectiva escolar global da transformação de conflitos”, dizendo a respeito da introdução concomitante dos seguintes campos: o sistema disciplinar (os projetos de mediação permitem abordar de maneira construtiva os conflitos que se despontam complicados de solucionar); o currículo (o entendimento e as técnicas empregadas no procedimento de mediação têm a capacidade de serem incluídos no conteúdo curricular); a pedagogia (o uso de jogos cooperadores, de controvertes, de workshops temáticos); a tradição escolar (a constituição em mediação carece envolver toda a comunidade escolar – professores e não professores, pais e estudantes, a direção da escola, de maneira a que todos apresentem contato e desenvolva o aprendizado de técnicas de resolução de conflitos); a residência e a comunidade (é

significativo expor o projeto à comunidade, pois inúmeros dos conflitos que os estudantes ocasionam para a escola contêm a sua origem na comunidade ambiente).

O trabalho a concretizar na implantação da mediação escolar passará de maneira necessária pela organização de um grupo multidisciplinar de mediadores, convenientemente habilitados em mediação de conflitos, com constituição nos campos de psicologia, de sociologia, do serviço social, pedagogia, e assim por diante, de maneira a desenvolver um grupo de ações que aceitem a efetivação dos objetivos do projeto.

Programas dessemelhantes, como o “Programa Nacional de Mediação Escolar”, da Argentina, distinguem as seguintes etapas cogentes para a implantação de um projeto de mediação de conflitos (GARCIA COSTOYA, 2004):

- a) *Diagnóstico de necessidades* - Análise e diagnóstico das necessidades da Escola, o reconhecimento do âmbito circundante, onde a escola encontra-se implantada, geograficamente e socialmente.
- b) *Ações de sensibilização* - Para programar o projeto é cogente embrandecer todos os que, de uma maneira ou de outra, serão por ele dissimulados, sendo da maior relevância o seu abarcamento nos projetos, a seu incentivo e convenção com os seus objetivos.
- c) *Concepção de uma equipe de auxílio* - Para tornar a integração e implementação do projeto mais fácil haverá a capacidade de ser gerada uma “Equipe de Apoio” no interior da escola, que será capaz de envolver professores e não professores, pais e estudantes, com as seguintes aptidões: 1. Acompanhamento do projeto; 2. Coordenação com o conjunto externo multidisciplinar de especialistas/ mediadores; 3. Monitoramento e auxílio nas várias etapas do projeto; 4. Participação na persuasão dos estudantes e na sensibilização de cada um dos setores intervenientes; 5. Ajuda aos mediadores, a perpetrar uma reunião com eles para reexaminar as dificuldades e recomendar soluções; 6. Proposta de acordos que pondere cogentes para o adiantamento do projeto.
- d) *Formação e capacidade* - A obtenção de capacidades para lidar com o conflito empregando técnicas de mediação beneficia o clima organizacional, uma vez que, queira professor ou não, terão a capacidade de usar estas técnicas na resolução de conflitos com diferentes elementos

da conjuntura escolar (com professores, estudantes e pais), adequando uma visível modificação da tradição institucional.

- e) *Escolha e formação de estudantes mediadores* - Nesta etapa, terão a possibilidade de se levantar alguns assuntos a respeito da maneira de fazer esta escolha. No campo da exposição do projeto, considera-se ser prudente que o conjunto de mediadores a se constituir venha a ser um conjunto estável com uma representação equilibrada dos grupos dessemelhantes, quer a grau multicultural, quer de índole e idades.
- f) *A Implementação e monitoramento do projeto* - De maneira a inspecionar o projeto, a Equipe de Técnicos – Mediadores externos e também a Equipes de Apoio reunir-se-ão corriqueiramente para: 1. Coordenar em grupo a Equipe de Estudantes Mediadores; 2. Controlar as reuniões periódicas no que lhe concerne a Equipe de Apoio e o conjunto de Estudantes Mediadores; 3. Avaliar os problemas e as complexidades encontradas na prática da mediação.
- g) *Análise do projeto* - Finalmente, a proposta será capaz de expor a probabilidade de manter um monitoramento periódico do projeto, de maneira a examinar a realização de objetivos e a adaptação do planejamento à realidade da comunidade educacional, que terá a capacidade de ser feita por meio de reuniões periódicas em meio as Equipes de Apoio e a Equipe de Técnicos-Mediadores.

Implementado o projeto e depois de um período experimental, este necessitará ser analisado. Essa análise será feita por meio de averiguação, assim promovendo a avaliação da modificação de comportamentos e do estudo dos conflitos, assim como do nível de satisfação fonte da mediação em referência, a gestão e, ainda a resolução de conflitos escolares.

2.7 DISCUTINDO PROBLEMÁTICAS NO CONFLITO ESCOLAR

Tal problemática apareceu em consequência ao crescimento de conflitos, que se registra no recinto da grande parte das escolas portuguesas, e frente ao questionamento a respeito dos motivos contribuintes a essa ocasião. Por conseguinte, foi levantada a hipótese de uma gestão um pouco mais prosaica do conflito e do progresso de atividades que levem os estudantes a se sentirem mais determinados

para a frequência à escola, culminando em outro assunto: Atualmente, existe que tipo de conflitos na escola?

Sabe-se que não haverá a possibilidade, durante o período de tempo de que se apronta para o presente estudo, para se concretizar um trabalho que tenha respostas aceitáveis a estes assuntos tão abarcantes, porém a tentativa de que elas componham um fundamento temático subjacente e durável, servirá de objeto de escavação em investigações futuras.

Tomando estes fatos em consideração, foram efetuadas diversas leituras, algumas “inconstantes” (Bardin, 1977:102), com vista à seleção de documentação que auxilie a esclarecer e aduzir ponto de vista, conseguir mais informação a respeito desta questão de partida, em uma etapa anterior à concretização das entrevistas, revela-se sempre benéfica, até para melhor condizer e também contextualizar as perguntas a concretizar, ou até mesmo para tentar perceber as probabilidades interpretativas de cada uma das respostas imagináveis.

De tal modo, e sempre considerando a finalidade geral – recolher informações a respeito dos pretextos que levam à escolha por uma tática alternativa de gestão de conflitos, mais designadamente pela mediação como uma metodologia nova para a sua decisão – são estabelecidos seis grandes conjuntos organizativos das entrevistas:

- I. Legitimação e motivação;
- II. Caracterização do clima da escola;
- III. Táticas frequentemente utilizadas na resolução dos conflitos;
- IV. Intervenientes no procedimento de resolução dos conflitos;
- V. Adoção da mediação;
- VI. Informações complementares.

Para cada um destes conjuntos foi definido uma série de finalidades específicas, que são consideradas conexas e oportunas e que serviram de apoio para a formulação de uma sequência dos assuntos orientadores das entrevistas.

A instrumentalização das entrevistas foi administrada a partir desses assuntos, invariáveis no itinerário que se estabeleceu para a decorrência; o qual foi formado somente como um componente de orientação para instigar e formar a conversa a respeito do contexto em questão, tendo sempre em conta que é preciso respeitar a relevância do pensamento dos entrevistados e a assiduidade da sua alocução; levando-os, contudo, tanto quanto possível, a falar sobre o assunto proposto de

maneira que julgamos proeminente, porém tentando não exercer influencia no que se refere ao conteúdo das respostas.

Considerando o tema de partida, mencionado antes, e esses temas passou-se, então, à concretização eficaz e pessoal das entrevistas, ao longo das quais a entrevistadora tentou avocar uma função tão neutra quanto provável, conduzindo cada entrevista “em uma ótica semidiretiva (...) comboiando a linha de pensamento dos interlocutores, concomitantemente, cuidou pela atribuição das afirmativas no que se refere ao objetivo da análise, pela organização de um ambiente confiável e pelo controle da impactação das condições sociais da comunicação a respeito da entrevista” (RUQUOY, 1995:95). Localizavam-se, desta maneira, ajuizados os três aspectos principais da interação: assunto da entrevista, conjuntura interpessoal e também condições sociais da interação. Foi evitado qualquer exemplo de valorização de questões de vista ou de inferência contribuinte à verbalização e constrição de aspectos, que desta maneira se tornariam ilegítimas. Tivemos, por conseguinte, subjacentes todas as propostas mencionadas por Quivy (cf 1992:74-77), com vista à condução eficiente de uma entrevista.

Deriva-se, desta forma, à concretização das entrevistas, no que lhe concerne à equipe que maneja o Conselho Executivo, necessita-se aduzir que entrevistasse a Presidente e exclusivamente dois dos três Vice-Presidentes do Conselho Executivo. Não foi concretizada a entrevista à terceira Vice-Presidente posto que ela admite as responsabilidades somente consequentes do caso da escola estar implantada em um ajuntamento vertical com 1º Ciclo. Por conta de tal conjuntura, consideramos que seriam relacionadas as entrevistas aos dois Vice-Presidentes com pelouros diretamente conectados ao assunto concernente aos 2º e 3º Ciclos. Foram semelhantemente conseguidas entrevistas às Coordenadoras de Diretores de Turma do segundo e do terceiro períodos e a três Diretores de Turma (escolhidas de maneira aleatória em meio aos professores/Diretores de Turma a desempenharem há mais tempo nesta escola e, conseqüentemente, com um nível de conhecimento superior do fato contextual local).

Antes da efetivação de todas as entrevistas foi requerida autorização para se resultar ao referente registro áudio, de maneira a que o trabalho de transcrição se tornasse mais fácil. Cada um dos elementos abdicou a essa autorização, conquanto uma das professoras tenha despontado algum tipo de nervosismo, ansiedade, no momento em que soube de tal fato, não havendo, todavia rejeitado tal gravação. O

tempo médio de todas as entrevistas se situou nos 25 a 30 minutos, registrando-se três ressalvas: a primeira, a quarta e também a última – (dos dois Vice-Presidentes e de uma das Diretoras de Turma). Foram registrados nessas últimas uma duração de aproximadamente 45 minutos cada; talvez pelo motivo de terem como protagonistas sujeitos com uma personalidade bem ampla e com gosto de exhibir os seus conceitos.

Quanto a este aspecto, percebe-se, a título de exemplo, que a segunda entrevista registrou, de maneira especial no começo, um número expressivo de respostas monossilábicas, ou quase, não querendo a entrevistada florescer respostas muito grandes, possivelmente, pela função que ocupa, não se exibindo em excesso, pelo seu modo de ser (em conformidade com o que apuramos depois). Deve-se lembrar ainda, que a entrevistada nº 5 (Coordenadora dos Diretores de Turma) explanou, como já referido, no decorrer do trajeto de toda a entrevista, algum bloqueio ao falar a um gravador, dizendo que gosta de falar, mas não está habituada a que as suas conversas sejam armazenadas desta maneira. Por isso tivemos várias dificuldades em relação a manter um seguimento de ritmo, que foi entrecortado por arrefecimentos consecutivos, causado por bandeamentos e repetições frequentes. Ao contrário, a primeira, a quarta e a última registraram ritmos apressados, várias vezes, inclusivamente, com aposições de pensamento e de produção de discurso aparentes.

É necessário também mencionar que a efetivação das entrevistas em um espaço disponível e sem nenhum tipo de perturbações externas se transformou em uma tarefa difícil., pois, a escola, alvo de estudo, apresenta de maneira cada vez mais exacerbada, conforme verificado, uma ampla ausência de espaços letivos, por conta do crescente número de estudantes. Por tal pretexto, todas as classes (ainda que designadas, à partida, à concretização de diferentes atividades) são ocupadas para o decurso de atividades letivas.

Ainda de tal modo, a primeira entrevista (que como protagonista teve o Vice-Presidente responsável pelo setor dos estudantes) efetivou-se em condições adequadas quanto ao espaço. Com isso, problemas técnicos evitaram o devido registro áudio. Desta forma, acreditando que se encontrava na gravação da mesma, não decorre a qualquer registro escrito do seu conteúdo verbal. Diante tal anomalia foram forçados à sua repropagação, tendo gnose de todas as decorrências lógicas daí consequentes: conhecimento e reflexão antecipada a respeito dos assuntos abordados e possível ausência de espontaneidade nas respostas porvindouras.

Efetivou-se então a segunda versão da entrevista a este componente do Conselho Executivo; que procedeu sem nenhum tipo de interrupção, na área do Centro de Recursos, disponível no momento, no meio de uma reunião de Encarregados de Educação e uma aula, apelando à memória da conversa executada antes, pode-se analisar que os temores concernentes à ausência de espontaneidade, que poderia ocorrer nas atuais conjunturas ou a probabilidade de ocultação ou esquecimento espontâneo, parecem não ter calhado.

Passou-se depois à concretização da entrevista à Presidente do Conselho Executivo; que em meio a todas foi de fato a mais complicada de efetivar, principalmente pelas várias cessações que sofreu, designadamente uma na qual teve necessidade de sair da Sala de Trabalho dos Diretores de Turma onde se encontravam, tendo permanecido na única sala livre – a do próprio Conselho Executivo, sendo deveras difícil conduzir a prossecução da entrevista sem as frequentes cessações.

Em outro dia, houve a possibilidade de decorrer a mais duas entrevistas, à Coordenadora de Diretores de Turma do terceiro ciclo e a uma Diretora de Turma. A primeira agiu com tranquilidade, porém a segunda não foi possibilitada de maneira sensível a meio, tendo de progredir em um dia diferente, por comprometimentos letivos dessa professora.

Alguns dias depois foi concretizada a entrevista à Coordenadora de Diretores de Turma do segundo ciclo. Futuramente seria efetivada a entrevista a um diferente Diretor de Turma. As duas prosseguiram de maneira natural.

Ocorreu, ainda, a oportunidade de entrevistarmos outra Diretora de Turma, a qual procedeu sem interferências expressivas.

No final, efetivou-se a entrevista ao terceiro componente do Conselho Executivo; este que mostrou ser o mais complicado de calendarizar pela sistematização, ocupação e imprescindíveis de resolução de complexidades do sistema informático, pelouro de que este componente é responsável. A sua concretização teve lugar em uma sala com atinente privacidade, sofrendo exclusivamente uma interrupção, por uma chamada telefônica do Encarregado de Educação referente a um estudante problemático dos Cursos Profissionais, também de âmbito perante a gestão direta deste professor/gestor.

3 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

O Projeto Político Pedagógico (PPP) abrolha da vontade das pessoas colocadas na escola para resolver as suas pelejas profissionais. O PPP distingue a orientação que a escola precisa tomar, satisfazendo à tomada de decisões educacionais pelos diversos intérpretes que o idealizam, efetivam e analisam, tendo sempre em consideração a organização do trabalho escolar generalizado.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) (9394/96) dimensiona o significado de escola e especifica que está nas mãos dos indivíduos que fazem à escola determinar a organização de sua ocupação pedagógica.

Em conformidade com o que é recomendado por Veiga:

"é preciso esclarecer que o PPP não deve: ser apenas resultados de planos de professores; nascer apenas por força da ação da Direção ou da equipe pedagógica da escola; ser considerados apenas como cartas de intenções ou de cumprimento de uma exigência administrativa; ficar engavetados em uma mesa na sala da direção." (VEIGA, 2001, p. 11)

Com efeito, o PPP é o que adjudica identidade à escola e por este motivo necessita estabelecer-se de maneira coletiva por cada um dos componentes que fazem parte da vida escolar, manifestando-se democrática, compreensiva, ágil e também duradouradamente, conforme é determinado pela LBD (9394/96) em seu artigo 3º, situando que o ensino será ministrado fundamentado nos princípios consequentes:

- I. Uniformidade de condições para a ascensão e estabilidade na escola;
- II. Liberdade de instruir, ser instruído, fazer pesquisas e espalhar a cultura, o pensamento, a arte e a sabedoria;
- III. Pluralismo de visões pedagógicas e também de conceitos;
- IV. Respeito à liberdade e valor à tolerância;
- V. Coexistência de instituições privadas e também públicas de ensino;
- VI. Ensino público em instituição oficial gratuita;
- VII. Reconhecimento do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, no estado da Lei e também da legislação dos tipos de ensino;

- IX. Garantia de protótipo de qualidade;
- X. Importância da experiência extraescolar;
- XI. Vinculação em relação a educação escolar, o trabalho e também as práticas sociais.

Desta forma, as escolas necessitam determinar sua função social, cultural e também educacional em sua sugestão pedagógica, incumbindo ao gestor estruturar a preparação e sua inserção na escola, respaldando sua importância e procurando vê-la como uma oportunidade para uma troca de conhecimentos em meio à equipe, que solicita estudos e reflexão a respeito da LBD (9394/96) e também nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).

3.2 ENVOLVIMENTO DE AGENTES EDUCACIONAIS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Por meio do sincronismo de esforços de cada um dos agentes educativos será possível uma formação/educação baseada na obtenção de conhecimentos, porém consentindo o progresso de confiabilidades sociais/relacionais do estudante, sendo o dever do professor, desta forma, de transmissor, para mediador.

Porter argumenta que o professor terá de reproduzir uma série de aptidões de:

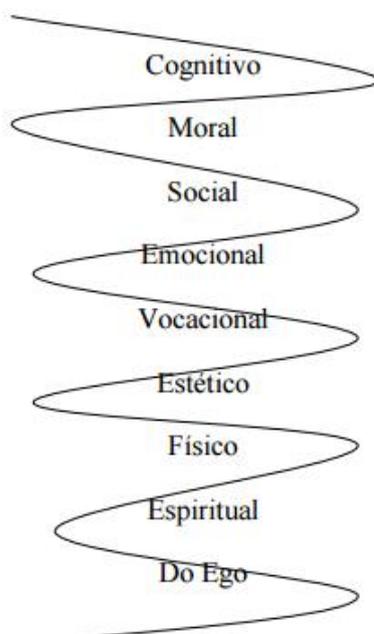
- Diagnóstico (relacionado com as necessidades e também com as capacidades dos estudantes, para isso precisa conhecê-los satisfatoriamente bem)
- Resposta (identificadas as necessidades, o docente precisa dar uma resposta, que é a própria atividade letiva)
- Avaliação (que advém a respeito da resposta que os estudantes produziram face à atividade relativamente eficaz do professor. Estão, desta forma, a ser analisados tanto os estudantes como o professor)
- Relações pessoais (no que lhe concerne à disciplina, motivação, ter a confiança dos estudantes)
- Desenvolvimento do currículo (essa palavra, desenvolvimento, nos transporta a uma intervenção dinâmica e não estática como a do programa)

- Responsabilidade social (do docente face ao estudante, que surge da sociedade e que volta para a mesma).

Nesta proeminência é perceptível o progresso das competências sociais/relacionais do estudante. Apesar disso, tentou-se, neste seguimento, programar, há alguns anos, uma disciplina chamada Desenvolvimento Pessoal e Social referente ao sistema educativo português, tentativa abortada por vários motivos, que não será avaliada nesta oportunidade. Mais tarde, uma alternativa diferente apareceu – a Formação Cívica: dita, já com algum conhecimento, provavelmente pela responsabilização direta do Diretor de cada Turma. Há, desta forma, a preocupação de abarcar no sistema educativo formal uma probabilidade de viabilização de aprendizagem de normas cívicas/sociais.

Já Sócrates articulava, alistando aprendizagens, que “o bom cidadão é o educado”.

Kholberg explicita um pouco a respeito, assegurando que o procedimento educativo precisa ter um carácter moral e intelectual, pelo motivo de que a educação tem como objetivo o desenvolvimento global do sujeito, ao grau dos nove domínios (a conhecida como espiral de nove molas):



É necessário que os docentes saibam como aproveitar e rentabilizar as conjunturas pedagógicas para que este desenvolvimento seja promovido, por meio da

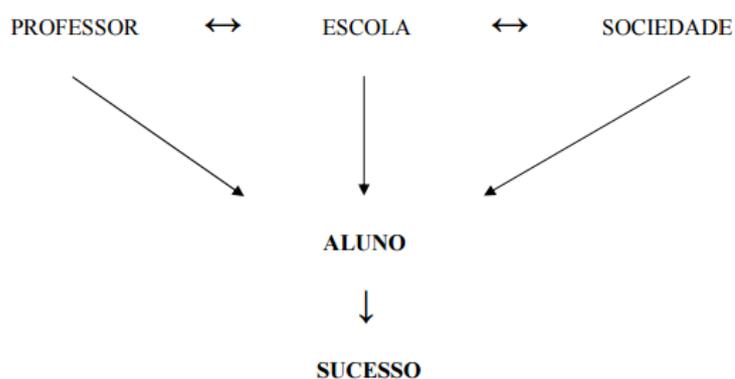
vivência de experiências novas, contidas nestes nove domínios, em atividades de “role-play”, ou também de debate, que forcem a ver, ouvir e também manter-se atento, a selecionar, agir, refletir e argumentar, como visto antes.

O estudante aprende a adolecer as suas próprias importâncias e também as suas próprias reações a certas circunstâncias e, as capacidades de desempenho da língua vão de maneira implícita sendo ampliadas e enricadas.

Eminentemente, o professor precisará sempre ter em mente de que a primeira finalidade que tem de atender é o de fornecer para a educação do estudante e para o incentivo do aprender, instruir é uma realização tão abarcante de diferentes formações, para além da intrínseca à escolarização, que se torna intransferível a mobilização de conhecimentos distintos, chamado de mais informais ou informalizados.

Corroboramos a opinião de Huchins quando defende que “*The best education for the best is the best education for all*”, apesar de ter que colocar aqui o ponto de vista de que sempre será apetecível constituir parâmetros de ajustamento a cada tipo de receptor; isto é, de se propor possibilidades de contrapartida dos assuntos vivenciais de alguma maneira rebaixados, para que todos tenham a possibilidade de exhibir resultados parecidos., a premissa necessitará ser, de fato, “*the best education*”; para se obter futuramente a otimização das aprendizagens “*for all*”.

Traduzindo estes princípios em esquema, remata-se que:



3.3 PERSPECTIVA ANALÍTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DE FORMA HUMANIZADA

Para uma abordagem analítica a respeito do conflito há a possibilidade de se averiguar três entendimentos dessemelhantes – como uma complexidade de ordem política ou conservação do *status quo*; como um estimulante para a transformação social ou como uma batalha não violenta para a justiça social – sendo entusiasmado, em conformidade com Cordula Reimann (2001), pelas Teorias do Conflito sugeridas pela Teoria Social de Max Weber⁵ (1948), Ralf Dahrendorf⁶ (1957 e 1994), Lewis Coser⁷ (1956) e Georg Simmel⁸ (1955) e etc.

Ainda em conformidade com Reimann (2001), compreender o conflito como um problema fundamentalmente de ordem política permanece como uma perspectiva bem conservadora, norteadada ao *status quo* e, na melhor das pressuposições, um abalroamento terapêutico para a Resolução de Conflitos; no entanto, a Resolução de Conflitos que chega perto da visão do conflito como um estimulante para a transformação social ou como uma batalha não violenta pela justiça social estabeleceu uma abordagem norteadada para a transformação mais intransigente.

Na visão interacionista e, esquivando a respeito do determinismo estrutural, Weber (1999) aconselha o estudo do conflito onde a atuação diária e histórica deriva da rivalidade por bens pequenos, apreendidos em sua multiplicidade sendo ela material ou até mesmo simbólica. Para ele (1999), o conflito acontece por acaso, em classes históricas e não é o resultado constante e irremissível da desigualdade, além disso, incluiu poder com conflito e resistência, e não com violência no momento em conceituou “poder”. Todavia, para se alcançar a compreensão do que seja poder para Weber, se faz cogente percorrer a sua metodologia explicativa que parte da significação de ação social, incidindo por relação social, tipo-ideal e também preponderância.

A princípiar pela significação de ação social, articula Weber (1999) que esta é norteadada pelas ações dos outros, isto é, pela expectativa de uma atuação procedente de diferentes sujeitos, independente de quem seja.

A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros). Os “outros” podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas. (WEBER, 1999, p.14)

As atuações dos sujeitos são norteadas por ações dos outros, isto é, pela probabilidade de uma ação proveniente de diferentes sujeitos, não dependendo de quem seja.

Para esta avaliação das atuações sociais e procurando-se alcançar a cientificidade conceptual, Weber impugna ao que designou como tipos-ideais, que estão vinculados à sociologia compreensiva. Conforme diz (1999), a Sociologia estabelece opiniões de tipos e procura normas gerais das ocorrências, caçando a univocidade das opiniões pela acomodação de sentido. Apenas iniciando-se de um tipo ideal, é que a Sociologia concretiza-se casuisticamente. Desta forma, os tipos ideais de ação social tem a possibilidade ser:

- 1) De maneira racional no que se refere a fins (...)
- 2) De maneira racional no que se refere a valores (...)
- 3) De maneira afetivo, principalmente emocional (...)
- 4) De maneira tradicional". (WEBER, 1999, p. 15).

O significado de relação social em que Weber (1999) faz menção na definição de poder, se expõe como sendo a reciprocidade em meio a dois ou mais atores no que lhe concerne um ato ou maneira de agir partindo de um deles ou de ambos, isto é, precisa-se ter ciência de que relação social incide "integralizada e excepcionalmente na possibilidade de que se tenha de maneira social em uma maneira indicável (pelo sentido), não implicando, no momento, no qual se repousa essa possibilidade". (WEBER, 1999, p.16).

Existe a possibilidade de notar aí um elemento que se repete na definição de poder e também de relação social: a possibilidade. Partindo desta especialidade de regularidade e congruência da conduta humana, as relações sociais se realizam. Além disso, para Weber (1999, p. 17), "a 'subsistência de uma relação social significa que o comparecimento dessa possibilidade, sendo ela maior ou menor, de que aconteça uma ação equivalente ao sentido".

Contudo, a "possibilidade de achar conformidade a uma ordem de certo conteúdo, em meio a certas pessoas recomendáveis" (1999, p. 33), Weber apelidou de "dominação", que se encontra na relação social de comando. O significado de dominação vincula-se à concepção que apresenta obediência ou disciplina do ator concernente à ordem de outro. Compreende-se que a dominação é uma circunstância especial de poder e se desponta um pouco mais precisa que este. Daí porque Weber preferir que o significado de poder é sociologicamente informe:

Todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e todas as espécies de constelações possíveis podem pôr alguém em condições de impor a sua vontade numa situação dada. Por isso, o conceito sociológico de “dominação” deve ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem. (WEBER, 1999, p. 33).

Para ele, poder conceitua, como “cominar a vontade própria no interior de uma relação social, mesmo que no sentido oposto de toda resistência e também de qualquer que venha a ser o baseamento dessa probabilidade” (1984, p. 43). A significação de poder, incide no elemento da resistência que se concretiza na luta, avigorando-se o volume relacional de “probabilidade”.

Conforme as acepções de Weber: “uma relação social designa-se luta no momento em que as atuações sociais se norteiam pela finalidade de cominar a vontade própria contra a resistência, ou a dos companheiros” (1999, p.23). Entretanto, a luta tem a possibilidade de ser pacífica, sem que tenha violência física eficaz, mesmo o autor não rejeitando a possibilidade da luta suceder em violência, porque não existe nenhuma ligação necessária em meio aos dois. Na luta há a possibilidade de ser usada como estratégias, rudimentos intelectuais como a esperteza, a eloquência, a ideologização a respeito da população com a veneração aos chefes, assim como subsídios físicos como a própria força física e o despotismo. Deste modo, o que distingue uma luta e, como resultado o poder, não é o centro, já que há a possibilidade de serem múltiplos, e sim o caráter conflituoso da relação.

É mostrado por Simmel (apud Moraes Filho, 1983, p. 122) que o conflito se reproduz em todas as atuações interativas e relacionais desenvolvidas no núcleo da sociedade, dando possibilidades às edificações, reconstruções e desmoronamentos às estruturas, acomodamentos, instituições, procedimentos, relações e, principalmente, as interações sociais. “Se admite que o conflito gere ou altere conjuntos de interesse, de uniões e também de organizações”. Assim, é “um modo de sociação”.

Da mesma maneira que Weber, a perspectiva interacionista de Simmel volta-se para as atuações e também sentidos socialmente arquitetados pelos sujeitos, grupos, estados e até mesmo nações, levando em consideração de maneira dialética que o conflito constitui-se de subsídios positivos e negativos que não são separáveis, pois, tanto sujeito quanto sociedade comporta duas faces, a divergência e a unidade:

Assim como o universo precisa de amor e ódio, isto é, de forças de atração e de forças de repulsão, para que tenha uma forma qualquer, assim também a sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de

quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis. (SIMMEL apud MORAES FILHO, 1983, p.124).

A proeminência aqui é à possibilidade de construção ou de reconstrução das relações, isto é, o ponto positivo do conflito, que também é demonstrado em Elias (1994), para que o conflito social se compareça no momento em que há a justaposição em meio as necessidades e os interesses pessoais e as requisições da vida social, ou vice-versa. Diz ele que ambas as coisas só são possíveis unidas: pode existir apenas uma vida comunitária liberta de agitações e conflitos se, cada um dos sujeitos no interior dela desfrutarem de satisfação considerável; e pode ter apenas uma existência singular satisfatória se, a estrutura social vier a ser mais livre de angústia, nervosismo e conflito.

Continuando no ponto de vista interacionista, é apresentado por Elias (2005), o conflito social, a protótipo da violência, tensões e balanceamento de poder, como um elemento estruturante das comunicações humanas e do desenvolvimento da sociedade:

Do ponto de vista dos grupos que se entrecruzam, podem por vezes considerar-se como expressões de uma animosidade pessoal, outras como consequência da ideologia de um ou de outro lado. E, no entanto, trata-se antes de conflitos e tensões estruturados. Em muitos casos, eles e os seus resultados constituem o centro de um processo de evolução. (ELIAS, 2005, p.189).

O raciocínio de Simmel e Elias ficam mais perto pelo motivo de que em suas avaliações a respeito do conflito, as pessoas estarem sempre querendo medir forças, mesmo que involuntariamente. Desta tensão procede a um “equilíbrio de poder”, local em que a sua estabilidade ou até a instabilidade será conceituada pelas conjunturas das relações sociais ou pessoais (“onde quer que exista uma interdependência ativa no meio das pessoas”). (ELIAS, 2005, p.81).

Dharendorf (1959) protegeu o conceito de que a sociedade não tem a possibilidade de existir sem conflito e concordância, que são reciprocamente condição da presença um do outro; por este motivo, a procedência do conflito depara-se na estrutura social. Estabeleceu o abalroamento do conflito na moderação da característica dos meios de produção e na distribuição da autoridade. Além do mais, tencionou elucidar a constituição de grupos de conflito e identificar a ação por meio desses grupos, que provocam modificações de estrutura no sistema social.

Em cada uma das sociedades existem conveniências dessemelhantes para os cidadãos e também para os grupos, fazendo com que, por um lado, alguns deles admitam posições de domínio concernentes aos demais e, por outro, o remanescente, se rejeita a satisfazer este domínio. A conjectura de que os conflitos aparecem da própria estrutura social acarreta a existência de conflitos latentes e evidentes. Há conflitos envoltos que não se externam e que tem a possibilidade de se tronarem aparentes perante a ação de ocorrências características e próprias, criando-se o que Dharendorf (1959) mencionou como cristalização dos conflitos, significando que, os interesses latentes deparados em uma relação tem a possibilidade de evolucionar para um acomodamento cômico onde, nessa batalha, grupos desfavoráveis se alegam um em luta com o outro.

Para Coser (apud Moore, 1998), os conflitos abarcam lutas de duas ou mais pessoas concernente a estimacões ou até mesmo competição por situação, poder ou expedientes insuficientes. Fundamentando-se na invenção de Simmel, Coser proporcionou o conflito, no ponto de vista da prevenção da ordem social, uma vez que, para ele, o conflito atua como uma situação turbulenta, robustecendo a organização social.

Para o autor supra, as hipóteses, a respeito do conflito ou também a respeito da integração não precisariam se assentar como probabilidades rivais, “porém como elementos antes parciais do que mundiais da presunção sociológica geral”.

O cientista social não tem a possibilidade de se abismar com um equilíbrio efêmero; precisa, antes, sensibilizar-se à verossimilhança de que onde há conflito e repartição também existirá forças comprimindo para a consignação de novos tipos de estabilidade, necessitando proporcionar atenção às forças conflitantes que desvirtuaram ao seu estabelecimento. (COSER, 1996, p.122).

Já para Moore (1998), os conflitos contemporizam conforme seu nível de ordem, às ações dos indivíduos abarcados e à veemência da expressão das preocupações e das emoções. Desta forma, traz-se o conflito latente, o manifesto e também o emergente.

O conflito latente é classificado por forças subentendidas que não vieram a ser aparecidas de maneira plena e não atingiram um conflito polarizado (exemplos: modificações nos relacionamentos pessoais na qual uma parte não contém consciência da importância da desavença advinda, como, ponto de vista de incisões de pessoal em uma organização ou ponto de vista do marido ou esposa ausentar-se de

casa). O conflito emergente, que é no momento em que a altercação, na qual as partes são observadas, a disputa é reconhecida e, vários assuntos estão claros, contudo não aconteceu uma negociação cooperadora ou um procedimento de Resolução de Problemas; contendo, deste modo, potencial para desenvolver (exemplos: disputas em meio a colegas de trabalho, empresários e também governos no qual, ambas as partes perfilham que existe uma disputa, existindo troca abrasiva de palavras, porém nenhuma das duas tem ciência sobre como resolver o parábola, que se prorroga). O conflito manifesto é referente às partes abarcadas em uma disputa constante e ativa, que principiaram a negociar, porém chegaram a um estorvo.

3.4 ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR

No campo escolar, e em conformidade com alguns estudos feitos, foi averiguado que a mediação é capaz de estabelecer o baseamento metodológico de uma aprendizagem de êxito, posto que possibilita:

- o desenvolvimento de confiabilidades de comunicação;
- o desenvolvimento de confiabilidades de trabalho cooperador;
- o desenvolvimento da tolerância;
- o desenvolvimento de capacidades de decisão de problemas;
- o desenvolvimento de uma interação positiva em meio aos estudantes (...).

[Registando-se uma significativa] melhoramento a grau geral das escolas [pois]:
(...)

- contribui para que [os estudantes] admitam uma responsabilidade mais ampla na desenvoltura dos próprios problemas;
- acarreta a compartição de sentimentos (...).

[Proporciona também um amplo número de] benfeitorias: (...)

- um número inferior de procedimentos disciplinares;
- redução do tempo de resolução de conflitos;
- melhoramento da comunicação na escola” (GRAVE-RESENDES, 2004)

Ao analisar diferentes estudos, já concretizados a respeito deste tema, a grau internacional, averigua-se que este novo abalroamento do conflito desponta-se eficaz e competente (cf Bonafé-Schmitt, 1992). Constatando-se um acrescentamento do número de escolas europeias que estão a programar esta tática; principiando Portugal, no campo do projeto GESPOSIT (*Management of Conflict through Social Mediation – School and Family*), a provar o recurso a essa tática.

Recordando cada uma das propriedades identificativas, haveria a possibilidade de tentar uma significação resumida e também genérica do teor de mediação, como tática que propende resolver conflitos em meio a pessoas físicas e também jurídicas, por meio do auxílio de um terceiro componente, dando possibilidade ao exercício apropriado das estimações da cidadania.

3.5 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

O Brasil, do mesmo modo, tem um andamento referente a esquemas e projetos colocado nas administrações notórias que miram suavizar as violências nas escolas. Por causa do tamanho de casos que aconteceram na década 90, o gabinete do Direito Brasileiro enviou um grupo do escritório de recursos humanos com instruções para a abatimento dos atos violentos em redes escolares. (AVALOS. 2003)

O “projeto paz na escola” foi alastrado em plano nacionalista e focalizava no desenvolvimento de tutores e de guardas para batalharem com o assunto da selvageria em redes escolares. Diversos esquemas e planejamentos foram feitos pela administração federalistas, comandos do estado, município, bem como atos realizados por arranjos que não fazem parte do governo e diversas declarações.

Em meio a esses planos e esquemas apareceram avisos exatos que tinham como objetivos a autorização e a mediação de conflitos escolares. No município do Rio de Janeiro, foi criada a estrutura “MEDIADORES NA ESCOLA” no ano 2000. A ideia era de formar alunos para usarem os métodos de intermediação de tumultos com seus alunos. Essa idéia que apresentava a companhia da Instituição NOOS, viva o Rio – Mesa de atribuições, Mediar e Ministério do município do Ensino, foi colocada em duas redes de ensino do RJ (SALES & ALENCAR, 2004).

Em junho de 2010, o Ministério Educacional do Estado de São Paulo, junto com a Base para o Aumento do Ensino e o Ministério da Abonação Manifesta criaram a função do “tutor intermediador público em amplo artefato. Essa colocação apareceu

como resposta aos aparecimentos de selvageria nos colégios, especialmente, as espalhadas pela mídia. Esses especialistas deveriam, em meio a diferentes cargos, “abraçar maneiras de mediação de conflitos escolares e amparar o aumento de atos e instruções de Ajustamento Restaurativo”. Os professores culpados pelo aumento da Regra de Amparo Escolar, numa estrutura de quase mil tutores de dessemelhantes campos de instrução seriam capazes de atuar como PMECs nas instituições do Estado de São Paulo em 2010. Do mesmo modo, há mais de três mil PMECs agindo na cidade de São Paulo, com base na tese de Possato (2014), perito que não admite deveres de um mediador de conflitos consista em que essas especialistas continuem somente nas leis e no título dado a esse cargo na educação no Estado de São Paulo, bem como não usa o Ajustamento Restaurativo.

A análise ética acompanhou, por um ano, os atos desse perito, e comprovou que, por causa da ausência de trabalhadores e, várias outras dificuldades fundamentais da rede pública de ensino de São Paulo, não foi aceitável que o PMEC ampliasse uma estrutura para amenizar as selvagerias em colégio.

O PMEC admitia cargos diferentes que não lhe pertencia (administrador, ministro, tutor etc.) e havia uma categoria de tarefas infames. Menezes (2012), em sua tese sobre o PMEC, debate o próprio assunto.

Ainda que haja uma estimativa de caráter prático dos subordinados acadêmicos, a articulista enfatiza que esse perito não está certo com semelhança ao seu cargo no argumento escolástico, e do mesmo modo, a análise de Possato (2014), alcança outros cargos, muitas vezes afastados de imputações concernentes ao seu afazer.

A articulista enfatiza, ao mesmo tempo em que os PMECs estudam por experiência e falha, arquiteta sua colocação aos insuficientes, desamparados, sem ter muita garantia com semelhança a seu desempenho no colégio, apresentando-se, determinadas vezes, como “superintendentes de luxo”, outras vezes, como gerentes, esses peritos têm uma função rápida, sem constância.

Ainda, para Menezes (2012), uma das dificuldades centrais foi a ausência de preparo antecedente dos PMECs para entrarem nos colégios e a falta de armação dos colégios para ganharem esses educadores, dados analisados do mesmo modo na análise de Possato (2014).

Desta forma, ajuíza-se que a Mediação de Conflitos Escolares no Brasil ainda faz parte de planos e estruturas precisas, que não são significantes em altura nacionalista.

3.6 QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

As questões a serem discutidas na mediação de conflitos dizem respeito a:

A - Conflito Latente: esta é uma etapa que antecipa as amostras superficiais. Decorre por percurso de sentimentos internos do sujeito onde seus potenciais são colocados em exercício, ou seja, os motivos políticos, psicológicos e igualitários que o compõem, aquilo que confia segundo sua adequada qualidade humana e, por conseguinte, o conflito que se é colocado, são alterados em acomodações, em finalidade, em metas a serem conseguidas, incentivadas com ações reais e expressivas a serem aumentadas;

B - Início do Conflito: no andamento que a aversão dos empenhos, de autoridade e de força são ativados e mencionados, ocorre o aparecimento de suas reais finalidades, por meio de desagrado, agressão que gera a inconstância, dúvidas e delírios;

C - Desequilíbrio do poder: este equilíbrio de capacidades é a fase onde se coloca a administração de acendimentos, do comando, e da ocasião em que os vetores da força podem se assustar ou se inter-relacionam complicando as maneiras que ajeitam o tumulto, ou seja, a rixa de capacidade, e a altercação propriamente dita;

D - Busca pelo equilíbrio do poder: esta fase é a ocasião em que a força, as desarmonias, apresentam ambientes para as aceitáveis autorizações, que podem ser arrançadas via dito (capacidade de coibição exterior e à afinidade do conflito), acordo (ajustamento contribuição), honestidade (pretexto e consequência – exame da ocasião) ou mediação (aspecto de empenhos e busca pelo ajuste entre os membros);

E - Ruptura deste equilíbrio: é a fase em que ocorre a acomodamento dos alentos, as discordâncias se esbanjam, e se tenta o recurso do tumulto, estimulando novos estímulos e novos métodos

3.7 AÇÃO ESTRATÉGICA E INOVADORA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

No campo mais reservado da educação depara-se também com incontáveis significações, umas mais completas, outras não; umas que contêm mais consenso do que outras.

É apontado por Johnson & Johnson (2002:102), uma concepção que semelha ser um pouco discutível para diferentes autores, posto que protege a “mediação a uma extensão do processo da negociação”.

Seijo (2003:5) prossegue com a concepção geral de mediação, como uma “metodologia de resolução de conflitos na qual duas partes em confrontação impugnam, espontaneamente, a uma terceira pessoa apartidária, o mediador, com o intuito de chegarem a um convênio aceitável”. Depois explicita e menciona a mediação escolar como “um dos processos mais competentes e também construtivos para que os conflitos neste contexto sejam resolvidos”(Ibidem).

Todos consentem, nada obstante, pelo motivo de se tratar de uma metodologia na qual não há adversários e na qual um terceiro colabora com a realização das partes contidas na demanda para que cheguem a um convenio que satisfaçam as duas. É, deste modo, de uma metodologia no qual não existe vencidos e nem vencedores; fundamentada, necessariamente, no reforço da colaboração e da concordância, recorrendo à flexibilidade e à eficiência da comunicação, com vista ao êxito do entendimento.

Há a possibilidade de, de maneira consequente, ponderar que a concepção de mediação se abeira de um procedimento de desenvolvimento de aptidões pacificadoras, comunicativas, por meio da busca de solutos para o conflito (cf Bonafé-Schmith); permanecendo, deste modo, perto do foro da justiça nessa busca pela paz.

Talvez por esse motivo, se averigua o aparecimento desta tipologia metodológica fundamentalmente no âmbito do Direito. Em Portugal, a título de exemplo, foram concebidos, pela Portaria de nº1005/2001 de 18/08, os Serviços de Mediação dos Julgados de Paz, que vigoraram experimentalmente no decorrer do ano seguinte. Estas ocupações são um tipo de tribunais de caráter informal, mais acelerados do que os tribunais clássicos, que proporcionam serviços de mediação para aqueles solicitarem.

Esta assistência para incidência de uma solução não faz aumentar o custo do procedimento judicial e qualquer cidadão tem a possibilidade de analisar minuciosamente os Julgados de Paz em relação a qualquer tipo de conflito.

De qualquer maneira, a abrangência desta metodologia desponta-se de grande veemência para a sociedade na maior parte dos casos, já que trata-se de uma técnica que há a possibilidade de ser adolecida nos mais variantes domínios, tais como; ambiental, civil, familiar, escolar, desportivo, comunitário, comercial, cultural, hospitalar, político, judicial/penal, laboral, dos seguros, etc. Empregada em diversos países, desde a década de sessenta, em várias destas extensões, no qual a aplicação granjeou proeminência no término dos anos noventa, em especial, em alguns estados norte-americanos (principalmente depois da (re)implementação do IDEA – *Individual with Disabilities Education Act*). Determinados países da América do Sul (Chile, Argentina) têm, igualmente, selecionado esta estratégia alternativa de resolução de conflitos. Na Europa, praticamente todos os países vem usando, com maior ou menor aproveitamento em certos domínios.

A mediação tem a probabilidade de ocorrer em várias conjunturas, como já foi visto, mas será conveniente que se adoleça em um meio equivalente àquele onde se abrolhou o conflito; seja ele familiar, comunitário, escolar, ou outro qualquer. Subsequentemente, esses diversos tipos de conflitos tem a possibilidade de serem categorizados em desempenho dos dessemelhantes atores/agentes presentes em todos eles. Na escola, a título de exemplo, terão a capacidade de advir conflitos aparentes, apresentados ou subjacentes e envoltos ao grau dos adultos aí presentes (em meio as dessemelhantes classes profissionais) ou ao grau dos adolescentes (em meio a eles ou com os adultos).

Os motivos que conduzem a esta metodologia fundamentam-se necessariamente na participação ativa dos componentes em confrontação, no desempenho neutral do mediador e também no fato de ser um ato espontâneo e sigilado e, deste modo, como não é imposto, tampouco obrigatório, proporciona desde então excelentíssimas premissas de resolução adequada.

3.8 DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A juventude é uma fase de conflitos intrínsecos (sendo eles explícitos, implícitos ou também ocultos), melhores determinados por uns, e pior por outros; estando

amarrado ao êxito e também agilidade de resolução da idoneidade dos adolescentes se relacionarem consigo mesmo e também com os próximos. A necessidade de concordância por conta dos colegas é uma das características fundamentais deste período tumultuoso da vida.

Torna-se, do mesmo modo, cogente a concepção de um autoconceito aderente e de um nível de autoestima superior, para que o jovem seja capaz de resolver os seus próprios problemas, principalmente os que se refiram à nível emocional, absorvendo-se, de maneira mais fácil se existir um incentivo consequente de um grande número de reforços positivos proporcionado pelos mais velhos, pelos adultos que os rodeiam – especialmente os pais e também os professores.

As modificações físicas e intelectivas que assumem lugar, concomitante à etapa da adolescência, “pintam precipitar vários dos desafios sociais e psicológicos com que os jovens são afrontados e, possivelmente, estabelecem parcialmente o baseamento das dessemelhantes maneiras da abordagem que todo adolescente usa diante dos problemas relacionados à aquisição de uma identidade” (Sprinthall & Collins, 2203:149).

Essa caracterização é ainda mais potencializada pelo caráter díspar que “(...) o desenvolvimento durante a juventude conglomerada, sendo a consequência de uma ação combinada em meio às modificações biológicas claras, sociais e cognitivas dos sujeitos, e os contextos ou até mesmo domínios, em que eles experimentam, as requisições e as conveniências que comprometem o seu progresso psicológico” (Ibidem: 40).

Desenvolvimento psicológico que, portanto, declara perfis diferentes de adolescente para adolescente, alterando o seu modo de ver o mundo e os conflitos a ele intrínsecos. As concepções de compreensão do externo e de si passam por, consequentemente, modificações no decorrer do desenvolvimento de cada etapa de amadurecimento, abordando a dimensão de compreensão do outro precisamente na etapa inicial da adolescência. Averigua-se os graus de compreensão entre pessoas sugeridos por Selman (in Ibidem:159), em uma representação sintetizadora:

NÍVEL	CONCEITOS SOBRE AS PESSOAS	CONCEITOS SOBRE RELAÇÕES
<p>0: Assunção egocêntrica de perspectivas (até aos 6 anos de idade)</p>	<p>Indiferenciados: confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas.</p>	<p>Egocêntricos: fracasso no reconhecimento de que ele e as outras pessoas têm diferentes pensamentos e sentimentos, assim como diferentes características físicas e externas.</p>
<p>1: Assunção subjectiva de perspectivas (5-9 anos de idade)</p>	<p>Diferenciados: distingue sentimentos e intenções das acções e aparências.</p>	<p>Subjectivos: reconhece que os outros podem sentir e pensar de uma forma diferente da sua – é capaz de perceber que os outros são subjectivos, mas possui concepções limitadas sobre o modo como estas diferenças têm possibilidade de afectar os indivíduos entre si (e.g., os presentes fazem pessoas felizes, independentemente do que se lhes oferece).</p>
<p>2: Assunção auto-reflexiva ou recíproca de perspectivas (7-12anos de idade)</p>	<p>Segunda pessoa: é capaz de reflectir sobre os seus próprios pensamentos e consegue perceber que os outros são capazes de fazer o mesmo (cf. pensamento recursivo); tem consciência de que as aparências podem não traduzir verdadeiros sentimentos.</p>	<p>Recíprocos: consegue pôr-se no lugar do outro, e percebe que os outros podem fazer a mesma coisa; por isso, os pensamentos, e não meras acções, tornam-se na base das interacções; contudo, estas duas perspectivas não são reconhecidas como estando a influenciar-se uma à outra.</p>
<p>3: Assunção mútua de perspectivas (10-15 anos de idade)</p>	<p>Terceira pessoa: sabe que ele e os outros agem e reflectem sobre os efeitos das atitudes sobre si mesmos; reconhece a sua própria perspectiva (subjectiva) imediata e tem também consciência de que ela se enquadra dentro do seu padrão geral de atitudes e valores.</p>	<p>Mútuos: consegue imaginar a perspectiva da outra pessoa sobre si própria e sobre as suas atitudes, coordena a visão alheia inferida com o seu próprio ponto de vista (i.e., percepção o seu eu da mesma forma que os outros o fazem); por isso, começa a ver as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútua de satisfação ou de compreensão social.</p>
<p>4: Assunção profunda e sócio-simbólica de perspectivas (12 anos-adulto)</p>	<p>Profundos: reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais; além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem <i>sempre</i> compreender as suas próprias motivações (i.e., que podem existir processos psicológicos inconscientes).</p>	<p>Sócio-simbólicos: os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros a níveis diferentes – desde partilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstractas de natureza moral, legal ou social.</p>

Pela avaliação deste quadro observa-se que “no decorrer dos anos pré-adolescentes, o conhecimento dos pontos de vista dos outros principia parte do pensamento social, em que se torna gradativamente complicado. ” (Ibidem:158). Neste ponto de vista encaixilha-se a competência de compreensão das distintas interpretações de uma mesma realidade de que o jovem já é apropriado. De outro modo, registra-se a tentativa de aquiescência pela equipe de colegas e de aquisição de um estatuto de igual em meio aos colegas. Fatos que se devem, como visto, às particularidades de progresso cognitivo e também afetivo que expõe a sua faixa etária/estádio de progresso.

Os adolescentes esforçam-se por obter uma identidade social fundamentada, principalmente, em comportamentos evidenciados pelos outros em relação a si. Nesse seguimento, são induzidos a um empenho pessoal para satisfazerem às perspectivas dos outros, os seus pares. Daí se asseverar a ampla influência que o conjunto de colegas desempenham na adolescência.

Mas, que função a escola assume no desenvolvimento dos jovens? Antes de mais, a escola é o espaço no qual os adolescentes localizam esses pares. Será de grande importância que os adolescentes aí achem hipóteses de concepção requeridas por um clima de segurança e também por uma cultura de aprendizagem fundamentada na superação de desafios, por meio de uma metodologia de exploração e descobrimento, para que sejam capazes de esquematizar perspectivas de sucesso em suas respectivas vidas. A concepção de um âmbito favorável, sem ações violentas, sem conflitos graves são fatos principais para tal, posto que “o âmbito com que as pessoas interatuam tem uma influência muito importante no desenvolver-se do seu potencial particular. Esta influência é mais expressiva na juventude do que em um dos períodos distintos de desenvolvimento – seja qual for(...)” (Ibidem:565).

4 A MEDIAÇÃO ESCOLAR A LUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

4.1 AÇÃO PLANEJADA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM FOCO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A Concepção Educativa é evidentemente, um método de planejamento colegial que consegue se diferenciar deste modo: de alongado limite, de acordo com sua constância; absoluto, de acordo com sua intensidade, no alcance em que abrange a

aparência do fato colegial; ágil e revolvido; ditatorial porque preparado de forma comunicada e efeitos de conformidade.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) se preocupa em indicar um jeito de constituir o afazer pedagógico mirando um modo de superação dos tumultos, procurando afastar as afinidades competidoras, corporações e imperiosos na prova de abolir com o diário de violências nas escolas.

Sabemos que PPP está envolvido com a coordenação dos afazeres pedagógico em pelo menos duas áreas decisivas: a organização escolar e a coordenação dos locais de ensino, incluindo, sua participação no contexto social buscando a visão do conjunto.

O dado profissional colegial também é um utensílio muito admirável, pois guia todo o afazer adiantado no colégio, tendo em sua visão constitutiva da sociedade e da cidadania de hoje.

Desse jeito, sua experiência espelha na visão da sociedade no mundo atual, expressada nas cédulas orientadoras por meio de ações dos trabalhadores educativos e, desta maneira, regras, costumes, caracteres que comandam as afinidades colegiais, consecutivamente numa afinidade de acordo com o PPP.

Assim, o propósito a ser alcançado dessa fabricação de conhecimento foi aprofundar as informações sobre PPP, os dados profissionais e suas afinidades com os afazeres pedagógicos, lembrando sua constituição e, constituição na frente de um colégio democrático, que precisa deles como instrutores para o afazer se ampliar, objetivando seu cargo em ação na sociedade que aprova.

O Núcleo de Ensino é um ambiente associativo de desenvolvimento de educadores em nível graduado e pós-graduado e, isso ordena de todos nós, participantes de práticas de educação, análise e expansão; uma prática intencional em nossas obras, ou seja, nosso afazer deve estar baseado em um anexo de conjectura teórica, pedagógica, administrativa, moral e perfeita que divulgue uma orientação, que não é uma singular sugestão inalterável e igualada, mas que se compõe de critérios comuns, com conselheiros, regularizados em um apontamento designado no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pode-se, assim, garantir que um Projeto Político Pedagógico nada mais é do que o preparo do afazer adiantado no instituto.

Considerado a idealização institucional, compreendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de concepção interativa, que se completa e se

consolida na ida, que determina claramente o tipo de arquitetura educativa a qual se quer abordar. É um objeto teórico para a mediação e adulteração de fato; um item de apresto e vinculação de afazeres com aptidões para a instituição neste andamento de adulteração (VASCONCELLOS, 1998).

De acordo com as palavras de Veiga (2003), o PPP de uma instituição escolar, de uma academia federalista, não pode ser compreendido apenas por um documento contendo códigos, preceitos e métodos de ver o aluno, o instituto, os ensinamentos oferecidos, a coordenação trabalhista, a assembleia educadora e sua concepção, os trabalhadores e os vários campos e centros do CE; ou apenas como mais um papel que será guardado ou enviado aos grupos essenciais como uma solenidade desempenhada ou uma cláusula da burocracia.

Esse projeto requer máxima compreensão sobre os alvos dos colégios (e o amplo restrito do modo educacional) assim como, o esclarecimento de seu dever público, feitos acionados e deveres a serem cultivados por todos os abrangidos com o método educacional (VEIGA, 2003).

Ademais, constituir um Projeto Político Pedagógico necessita, de todos que estão envolvidos em sua construção, uma compreensão centralizada e teórica, sólida de modo argumentativo e psicológico, em que cada um tem seu papel de colaborador do método de educação em todos os seus lados.

Enfim, sabe-se que a constituição de um PPP, por si só, não abona a dissolução de todas as dificuldades e a sua legalidade [...] está de forma rigorosa juntada ao alcance e ao tipo de conhecimento de todos os que trabalham com o método educacional, o que requer continuação de funções (VEIGA, 2003).

Aludido projeto, compreende as propostas e programas de ações planejadas, para serem executadas e avaliadas em função dos princípios e diretrizes educativas, relacionando-se, ainda, às finalidades que cada instituição pretende alcançar, sendo um documento norteador das políticas escolares e também articulador das intenções, das prioridades e das estratégias para a realização de sua função social.

Diogo (1998) sintetiza bem o que se pode compreender por Projeto Político-Pedagógico, embora utilize outra terminologia:

O Projeto Político- Pedagógico do colégio oferece dois cumprimentos dependentes: a artilharia que conjetura um grupo de resoluções quanto ao preparo, aos desígnios e aos costumes eficazes do colégio e a pedagogia que conjetura o grupo

de ações de resolução educacional e pedagogia, viabilizadora quanto à graduação do aluno.

4.2 TRABALHANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA TRANSFORMAÇÃO HUMANIZADA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Em um projeto educacional é preciso uma reorganização de dados profissionais, pois a sugestão é elaborar planos com grupos de estudantes que tiverem vontades iguais, e escolhendo cada um deles um título para o trabalho escolar, razão do pensamento de ensino aos poucos se transformar em multidisciplinar, e o educador poder preparar alguns títulos para sejam estudados em todos os grupos, descobrindo, assim a capacidade e as visões diferenciadas.

Nessa concepção o plano de aprendizagem de diferentes conteúdos por alas, não tem significado. Se, nos amparamos nas sugestões de Piaget, onde o ensino faz parte do que aluno já tem conhecimento, ou seja, busca das soluções definitivas às suas suspeitas, e essas soluções podem encontrar desiguais fileiras e ensinamentos, tornado melhor os tipos de propostas.

Da mesma maneira, a constituição e reconstituição dos dados profissionais devem ser o tempo todo repensado e, como o resto, eles não seguem a mesma direção, pois os pensamentos não serão iguais. Nesta concepção, o Projeto Político-Pedagógico e o ato de pedagogia devem estar totalmente interligados aos dados profissionais no local onde se concretizará.

Após a realização trabalhista, apreende-se a estima do PPP e dos dados profissionais como notas dos deveres educativos, onde a seriedade de sua construção coletiva é embasada na gestão democrática, planejando as atividades escolares na busca do acolhimento certo da escola frente a comunidade na qual está inserida, buscando cumprir seu desempenho na sociedade, que é o de aperfeiçoar para a independência e deveres de cidadão.

A preparação do PPP e dos dados profissionais de forma democrática coloca nas atividades escolares, todos os peritos envolvidos nela, procurando independência para ouvir os educandos, com base no que necessitam, mediante uma associação integrada, onde o desenvolvimento escolar deve criar pessoas aptas a se transformarem socialmente.

A compreensão de mediação está registrada na formação da ideia pedagógica dos centros colegiais analisados. O colégio organiza no Projeto Político Pedagógico (PPP), os objetivos para seus atos e direcionamentos e, o registro, cogente para todos os centros colegiais é que se deparam as probabilidades nas normas de elevação de discussões, ponderações, vocabulários, novas elaborações com a aptidão de oferecer ao conjunto, lugares de trocas acionadas, conhecimento, afinidades leigas e de personalidades, obras da administração participativa com limpidez e combinação democrata.

O confinar do propositivo político pedagógico que se pode colocar aos desígnios educativos do colégio de que foi criado, ainda que não consista em ser correto com base em prudências à conformidade interna (associação pedagógico, professor, aluno, especialista, trabalhadores) e externa (progenitores, caseiros e adjacência), alternadas de atos e conflitos e os problemas gerados no dia a dia escolar.

Essas acomodações deparam-se atuais nos artigos do projeto, designados de “Desígnios escolares”, “organização estrutural”, “dados profissionais”, “Momentos e Lugares colegiais”, “Métodos Decisivos”, “finalidades trabalhistas”, “Estimativas”. Entre o receitado e o cometido surge um buraco para realização de administração comunicativa, uma vez que nesses meios aparecem político epistêmico cultural que não facilita afinidade e esboçam as opiniões em retóricas atualizadas ou sem mistura de alternativas de vocabulários.

Do expediente discutido à existência real, há várias opções a enxergar, porém, nunca se deve assegurar que o colégio não anseie acender para experiências novas. Os artifícios de mediação demonstram uma nova alternativa educacional escolar. Nos olhares de diversos alunos, o colégio não passa a sensação de pertencerem e nem de conhecerem, em que permitiu que fugissem em suas portas. A obrigação da educação de estudar ou de não estudar não constitui a sensação segura de obterem os benefícios abertos neste período social.

Um administrador destacou que: “hoje temos dois mil alunos. Se desses, apenas dois se salvarem fizemos nossa parte”. Ao premiar a concorrência e o valor, no extremado desse assunto, o colégio abandonou seus educandos porque não se adequarão a essa realidade, pois, estes têm conhecimento da evidência dessa opção que não faz sentido da escola para suas vidas.

Em um mundo simbólico violento, o estudante foi posto à beira da inquietação educativa, tornando-se um problema. No ato, não se torna mais um anexo principal na existência escolar, ensino aprendizagem.

Conscioso ou não, ressaltou-se a experiência de um descaso no ambiente escolar dado aos alunos que segue uma escala com a hierarquia do estado, das delegacias de ensino da direção de unidade, desde a família. Até os alunos, sobra apenas à concepção terem se tornado um problema ou em culpados de tudo que acontece dentro ou fora da escola. Nas demais ocasiões, a emenda distinguida sobre abuso escolar, por educadores, administradores, e superintendente da educação, estão alistados com o crescimento na rigidez da disciplina e dos trabalhos, também procedimento criminalista dos estudantes e de seus feitos.

A mediação na escola se apresenta como um utensílio de ação para a redução do abuso civil, em principalmente àquelas, renomeadas no seu lado interno, chamados de bullying, violências anatômicas, vocabulárias, éticas, psicólogos presentes na atmosfera colegial, acontecimento que ilustra o significado de, em violência.

A etapa da mediação se mostra, a princípio, como utensílio regulamentário e ativo para resolver intencionalmente os conflitos. Na visão de Antônio Carlos Ozório Nunes (2011), as etapas da mediação são jeitos de trazer de volta a cultura apaziguadora escolar.

Os lecionistas cuidam das etapas causadas pelas fazes judiciárias, locais de informação que procurou o aprimoramento da norma jurídicas, em meio às novidades pela manifestação de se achar opções às ações jurídicas, acreditando-se que esta decorre dos conflitos implantados na sociedade.

4.3 ESTRATÉGIA DA ESCOLA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

“A seleção de soluções para determinar a diversidade conflitual, é papel de uma variedade de condicionantes, em meio as quais se sobressaem a natureza do objeto da desavença, as propriedades (aptidões, saber e poder) dos componentes e o tempo disponível.” (NEVES; CARVALHO, 2011:595).

A negociação é uma metodologia de resolução de conflitos empregada em conjuntura escolar, igualmente como a mediação. Em conformidade com Neves e Carvalho (p.597), o procedimento de negociação é composto por cinco fases, sendo

estas “Preparo da negociação”, “Apresentação recíprocas dos intuitos”, “Avaliação recíprocas dos intuitos”, “Consentimentos e contrapostas” e por último, a constituição do acordo, isto é, a “Finalização”.

Levando-se em consideração a resolução de conflito, em conjuntura escolar, na perspectiva de professor, tem-se que compreender que o trabalho do professor não é o de sobrepor desempenhos pré-estabelecidos, mas sim, o de instituir conforme as suas finalidades, particularidades de ensino, métodos de atuação e pensamento que são considerados valiosos.

Conforme Telma Vinha (1999, In Leite), baseada nos estudos de Piaget, os “conflitos são conveniências ótimas para que seja trabalhado os valores e normas. São entendidos como tempos presentes no dia a dia de cada sala de aula ou também escola e que “dão pistas” a respeito do que os estudantes necessitam aprender. Assim, os conflitos são vistos como necessários e positivos, mesmo sendo desgastantes.”

Conforme Ballenato (2008:142) há certos fatores basais para uma resolução apropriada de problemas, como:

- Empregar o diálogo, utilizando apropriadamente a comunicação como uma ferramenta útil para solicitar opiniões, oferecer e receber informação, dividir sentimentos, agrupar esforços, achar opções;
- Desenvolver a compreensão, capacidade de se pôr no lugar do outro, o que permite a compreensão sob a sua perspectiva, assim como os pretextos e contextos que o dão a entender de certa forma. Pode-se prosseguir no processo de solução de um conflito, se for envolvido, a maneira de pensar e também de sentir da outra pessoa;
- Expor objetividade, considerando uma atitude e um comportamento que consinta respeitar os outros sem infringir os seus direitos e anseios.

4.4 AÇÃO OBJETIVA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Em conformidade com Torrego (2003, p.5), a mediação é uma maneira de resolver os conflitos, na qual as duas partes em confrontação utilizam uma terceira pessoa neutra, que neste enquadramento é o mediador. A finalidade será atingirem a

um convênio que satisfaça as duas partes. Outra especialidade da mediação, é a negociação colaborativa considerada sublime para qualquer tipo de conflitos, no qual os componentes em confronto, precisam ou pretendem nutrir uma relação entre si.

A mediação nas escolas é um dos procedimentos mais eficientes e produtivos para a solução de conflitos nesta conjuntura.

Conforme Uranda M. (1998, cit. por Torrego 2003:5), a mediação escolar assinala as consequentes questões positivas:

- Um recinto mais descontraído e construtivo;
- Cooperar para o desenvolvimento de comportamentos de interesses e consideração pelo outro;
- Auxilia a reconhecer e a valorizar os anseios, interesses, necessidades e também valores dos outros e próprios;
- Impulsiona o desenvolvimento de atitudes colaborativas no tratamento dos conflitos, posto que os indivíduos buscam em grupo soluções aceitáveis para ambas as partes;
- Amplia a capacidade de resolução de conflitos de maneira não violenta;
- Cooperar para o progresso da capacidade de conversação e para o melhoramento das capacidades comunicativas, principalmente a escuta;
- Cooperar para o melhoramento das relações interpessoais. Beneficia a autorregulação, por meio da caça de soluções independentes e negociadas;
- Suaviza o número de conflitos, da mesma maneira que o tempo consumido na resolução dos mesmos;
- Colabora para uma resolução de conflitos mais acelerada e sem despesas;
- Diminui o número de sanções e expulsões;
- Reduz a intervenção dos adultos, fazendo com que os estudantes sejam eles os seus próprios mediadores.

Desta maneira, “a mediação é uma ferramenta de conversação e de incidência interpessoal que tem a capacidade de cooperar para o melhoramento das relações e para a busca adequada de acordos em casos de conflito” (Torrego, p.9), isto é, a mediação é um procedimento muito positivo, pois auxilia a aprimorar as relações na escola, cooperando, desta forma, para a redução de problemas; é também uma maneira de tornar o conflito em um privilégio recíproco.

4.5 RECEBENDO A COMUNIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Qualquer um que apresente disponibilidade para labutar como voluntário pode ser mediador ou facilitador nas mediações e nos ambientes na maior parte dos casos; pode ser um jovem ou um adulto e o trabalho deste indivíduo será o de estruturar uma mediação ou um ambiente restaurativo. Se a integração escolar tiver condições, poderá contar com profissionais especialmente certificados para desempenharem tais postos e, ainda, com os voluntários: estudantes, pais de estudantes e integrantes da comunidade, e assim por diante.

É importante que o mediador ou também facilitador tenha uma aceitação adequada na escola; boa autoconfiança; compromisso com a confabulação e o anseio de ouvir o outro; aceite a independência da pretensão das partes (respeite as determinações das partes) e contenha um treinamento básico para dar início aos trabalhos.

Essas maneiras de resolução de conflitos não apresentam normas corretas e, por vezes, demandam muita indulgência e espontaneidade dos mediadores e dos facilitadores, em conformidade com cada caso.

Existe alguns métodos a serem conhecidos, porém, de modo efetivo, o mediador e o facilitador desempenham funções antecipatórias e são responsáveis por conceber e manter um ambiente que agencie a colaboração e a solução de problemas de maneira cooperativa. O mediador ou facilitador debulhará diversos e inesperados caminhos que levará as partes conflitantes a prosseguirem com a colaboração até chegarem à concordância. A prática na rotina será de grande importância para o aprendizado e o facilitador verá que, além das características acima, será necessário bom senso para cada caso.

Qualquer indivíduo, pode aprimorar habilidades para que seja um mediador de conflitos ou facilitador de diferentes procedimentos pacíficos de resolução de conflitos. Basta desenvolver certas habilidades e estar sempre treinando. Em seguida será relacionado às atitudes básicas a serem procuradas ou abraçadas por um mediador ou facilitador, como:

- *Conter comprometimento* – o mediador ou facilitador é um sujeito que tem como dever, reparar relações que se romperam. Ele necessita se envolver com o procedimento e estruturar os trabalhos sem críticas e deliberações. Precisa dirigir as reuniões procurando sempre dar possibilidade e incentivo

às pessoas envolvidas no problema, a falarem a respeito dos seus sentimentos e precisões, explicar dúvidas, continuar com a confabulação, até buscar uma solução final a este problema;

- *Estimular a elocução do “eu” nas reuniões restaurativas* – ao agenciar a incidência dos componentes, o mediador ou facilitador precisa, logo de início, expor a elas o valor da linguagem “eu”. As “mensagens-eu” são maneiras comuns de dizer o que cada indivíduo envolvido, está sentindo. Para esse fim, a linguagem, via-de-regra, é utilizada na primeira pessoa, a título de exemplo: “eu estou aborrecido por esta razão”; “eu não achei este comportamento favorável”, “me senti insultado, pois você me magoou”, “o motivo de estar triste foi porque você apanhou a minha mochila”, “em minha opinião esta circunstância seria capaz de ser resolvida de uma maneira diferente, a que você pensa a respeito disto?”. As “mensagens-eu” auxiliam na sensibilização das pessoas, para, com inteligência, entenderem “o lado oposto”, tornando a perspectiva do problema melhor, trazendo à conversa o pensamento do outro sujeito e o nexu do diálogo de uma maneira não acusatória (veja acima a respeito da “mensagens-eu”);
- *Empregar e estimular a escuta ativa* – o mediador ou facilitador precisa expor às partes a importância de se apresentar uma boa sintonia no diálogo, isto é, os indivíduos que estão se confabulando precisam estar consorciado com o procedimento de escutar atentamente a outra parte e trocar dados. Ele precisa mostrar que está interessado em escutar atentamente os fatos dos seus pensamentos, anseios e necessidades dos indivíduos envolvidos, impulsionando os participantes a escutarem, de forma minuciosa, um ao outro. Apenas os indivíduos que se sentem legitimamente ouvidos ficarão dispostos a ouvir o outro, a ouvir o facilitador e a concordar com um acordo.
- *Instruções para a escuta do facilitador*: manter um caráter descontraído; evitar ouvir e concretizar atividades diferentes concomitantemente; fazer parte de forma ativa da conversa, com gentileza; e também disposto para ouvir; não interceptar a fala do outro; fazer algumas perguntas e ser compreensivo;
- *Aplicar-se de perguntas* – posteriormente a etapa de início dos relatos, o coordenador precisa fazer uso de perguntas. Em oposição à polemização,

acusar ou desenvolver acelerado juízo de valor, o coordenador precisa perguntar primeiro a respeito das questões do conflito, o que o provocou, por qual motivo a vítima se sentiu insultada, por qual motivo o ofensor teve aquela atitude etc. As perguntas não insultam; elucidam, e por meio delas o mediador passa a compreender melhor o problema e auxilia os componentes a compreenderem o problema do próximo. A respeito das perguntas-chaves e perguntas circulares;

- *Estabelecer a empatia* – a empatia é o sentimento de se por no lugar do outro, para tentar compreender os seus pretextos. Ao imaginar as coisas da perspectiva do outro, fica bem mais fácil identificar a ocasião de maneira neutra e por inteiro. A empatia torna fácil o descobrimento do interesse comum a ser procurado;
- *O coordenador precisa constituir a igualdade na conversação* – o mediador ou facilitador necessita consentir que uma parte pondere abertamente os seus conceitos e os seus modos de pensar, porém respeite o igual direito dos outros de ponderar. Após ouvir, circunstanciadamente, o que cada um contém a proferir, o coordenador necessita agenciar um diálogo no qual todos respeitem o direito dos demais de se proclamarem;
- *Orientar a comunicação a respeito das ocorrências e anseios* – o coordenador precisa orientar e impulsionar que as partes compartilhem os seus sentimentos a respeito do problema com os demais sujeitos da reunião, desponhem pelo motivo de que estão se sentindo daquela forma e o que discorrem a respeito do conflito. Também é de grande importância que as partes entendam o pensamento dos demais;
- *Focalizar a necessidade das pessoas* – o procedimento restaurativo precisa levar à reflexão e à explicação dos detrimentos emotivo e material sofrido com o problema. Por este motivo o coordenador carece erguer as decorrências sofridas e as necessidades que os sujeitos passaram a ter como consequência. As necessidades serão levadas em consideração na hora da adaptação ou acordo;
- *Acaudilhar para a clareza na conversação* – o coordenador deve mostrar para as partes envolvidas que é importante a nitidez na conversação; ser claro é ser positivo e dar permissão para que os envolvidos falem sim ou não;

- *Afastar a pessoa do problema e ser neutro* - é fundamental que o facilitador aparte a pessoa do problema. Não obstante, o procedimento restaurativo necessita compreender a realidade dos abarcados sem que nenhuma opinião antecipada ou valor pessoal danifique ou intervenha em seu trabalho;
- *O coordenador necessita analisar a experiência do paciente* – os sentimentos, os detrimientos físicos ou psicológicos, os prejuízos e as observações da vítima carecem serem transportadas em conta, sem nenhum tipo de questionamentos, proibições, críticas ou encaminhamentos. O mal a ela ocasionado necessita ser reconhecido e não pode ser ignorado, tornar mínimo ou banalizado, impedindo-se a revitimização;
- *Auxiliar os envolvidos a debater e a trabalhar juntos os problemas* – o facilitador é ajuizado pelo procedimento de mediação ou do ambiente restaurativo e não pela solução do problema, da qual a responsabilidade é dos que estão abarcados;
- *As decorrências das reuniões restaurativas precisam ser transformativas* – isto é, carecem consentir às necessidades presentes e propiciar para o futuro, sem ter preocupações com punições referente ao passado. As resultas da reunião restaurativa carecem ser relevantes para auxiliar a vítima a se curar dos ferimentos e a restituir o transgressor.

Neste enfoque, um ótimo favorável é um sujeito que:

- Tem eficácia de escuta e transigência e sabe reconhecer o que o outro está passando;
- Possui solidez comovente;
- Tem ato de convicção, autoconfiança e sensatez de direito;
- Estima-se de verdade pelo oposto e faz interrogações para conhecê-lo primeiro;
- É ambicioso e trata as divisões com entendimento;
- Possui-se confidencialidade: o dirigente não pode mostrar os casos, ocorrências e negócios feitos durante a intervenção ou nos círculos;
- Gosta mais de notar as nações do que fazer decisões e críticas;
- Tem clareza em se comunicar e em se apresentar;

- Fica feliz com novos desafios e estudos;
- Faz ensaio e adquire capacidade para exercer a função quando estiver profundamente competente.

Em suma, essas são as reflexões sociais sobre as comunidades restaurativas. De forma social elas são muito acessíveis e devem ser utilizadas frequentemente nas escolas, além de esclarecerem hostilidades, têm um grande potencial revolucionário na vida das pessoas.

5 EDUCAÇÃO HUMANIZADA

5.1 HUMANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A educação para a humanização quer dizer pensar e praticar fundamentando-se em conceitos éticos sérios, exigências políticas interventivas, invenção estética sensibilizatória.

Nesta coordenação, a humanização da educação e da universidade é, ao mesmo período, processo e artigo, nascida e adquirida em um plano de muita determinação e drásticas lutas de docentes ousados. Tem como artigo, a ação diária nas escolas, nas aulas, nas multidões, no serviço pedagógico, para fazer valer os conceitos da uniformidade, da comunhão carinhosa, da correspondência, da ajuda ativa, para a melhoria de um mundo mais íntegro e compreensivo. Como artigo, é o artefato novo da educação do paciente ativo, confiado, que se desenvolveu vivendo próximo aos seus idênticos, na tarefa da concepção e da geração sociável, da instrução, das convivências humanizadas, ou seja, um local favorecido de três qualidades humanas alternativas, conscientes e cumpridores do destino particular e social. O homem, antes mesmo de ser feito por uma generalização, é um ser vivente, um ser com falhas e inteligências materiais, além das medidas de afinidade e significação que a sociedade e a instrução lhe conferem.

Nesta liderança é que o homem aprende os seus modos de sobrevivência. E, neste fazer de si, dá início ao seu autoprocesso de civilização e hominização da essência. O homem se define, pois, por esta eficácia material de gerar seus modos de sobrevivência material e de arquitetar, a partir destes, uma grade de interpretação

metafórica e empresarial, que dá formas à comunidade e cultura às ordens ideológicas da vida sociável e aos artigos espirituais da prática sociável.

Desse modo, os cidadãos não nascem realizados, prontos, mas são formados em uma incompreensível rede de inter-relações entre razões externas e internas de sua constituição, evolução e artigo social, tendo assim, a escola, a função de exercer habitantes pensantes, analíticos e operantes, entendendo-se a instrução como um artigo interativo, dinâmico e consequente dentre sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento.

Muitos escritores atuais indicam para o fim das escolas. Já os técnicos da área, em contrapartida, confirmam sua escolha pela escola e educação irrefutável como instituição social beneficiada de construção da analogia. O saber escolar deve ser correto pelos educandos para melhoria das características inerentes à conjuntura humana marcada.

Paulo Freire (2008) declarava que para a educação, é insubstituível a elaboração de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos que ponderes no procedimento de geração da sociedade. Esse procedimento comporta o comando das formas que permitam chegar à instrução sistematizada. Em razão desse motivo já estaria concreta a importância da contemplação.

O ensinamento pautado pelos conceitos e práticas humanistas sugere convidar a escola e a educação, seus fatores e interlocutores, abertos à elaboração da consciência crítica e da atuação política solidária. Isto quer dizer que a obra de um planejamento pedagógico firme e revolucionário, exige o acordo ético social dos docentes e supervisores, na formação de uma geração política democrática, buscando-se transformar as condições atuais da comunidade caracterizada pelas práticas egoístas e competitivas.

Entender esta circunstância e pensar a sua ultrapassagem requer bravura de propor uma educação e uma escola que exceda a procriação educacional de formar para o serviço, numa quarta dimensão, humilde, pois se assume aí a inclusão da educação como fria fabricante de mão-de-obra do comércio de serviço da comunidade consumista atual.

Uma dimensão essencial de uma educação humanizada e primordial induz a imposição de rever os métodos, sistemas pedagógicos que, muitas vezes limitam os conteúdos escolares e o meio pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se que

o homem é um ser, cujo entendimento e emoção fundem-se trazendo consequências no avanço educativo.

Uma educação racional, em que o objetivo fundamental seja o desempenho do programa curricular, deixando o sujeito em sua totalidade, poderá deixar lacunas insanáveis na constituição integral do mesmo, uma vez que uma fiel aprendizagem não se determina à transmissão ou propriedade de saberes conceitual.

5.2 VIOLENCIA ESCOLAR

Ao se buscar sobre aprendizados efetuados e divulgados acerca da violência escolar na concepção de melhorar a percepção em ligação ao tema, verificou-se que as realizações sobre essas questões abordam diversos aspectos, delimitando-se, particularmente, à comunidade contemporânea.

Existem ensinamentos que declaram a violência escolar analisando-a desde as inquisições geográficas, como é o fato de ocorrências iguais às vivenciadas atualmente, como colégios próximos a favelas com a influência do tráfico de alucinógeno e do delito organizado. Outros fixam a dúvida à fase da adolescência e às dúvidas comportamentais dos estudantes nesta lista de idade, ressaltando-se as agressividades. Outros ainda congregam os mínimos delitos, como ladroagens dentro da escola, às qualidades das incivildades e do procedimento de desenvolvimento parcimonioso e social. Com isso, observa-se a inquietudes de orientadores e diretores, preocupados com as prováveis invasões e ruínas ao patrimônio comum, na demanda de uma gerência mais igualitária com a cooperação de pais e estudantes para suavizar os viáveis confrontos viventes.

Colombier (1989), com base no livro “Violência na escola”, aponta o ponto de vista frequentemente exibido pelo corpo docente da escola, ou melhor, trata-se de compreender o evento da violência nas escolas como ações de violência em luta com as instalações da escola, contra os orientadores e dos estudantes uns contra os outros, apresentando os princípios parcimoniosos e familiares como justa causa, numa experiência de apontar prováveis resultados para o problema.

Spósito (2002), investigou um conjunto de aprendizagens sobre a violência escolar onde alegou que muitas das situações acontecem em várias urbanizações do país, não sendo reduzida às grandes localidades e capitais. O autor destaca-se que no período de 1990 a 1999, as investigações intensificaram-se sobre interrogações

do hábito dos jovens, principalmente, no que se menciona a vandalismos e agressões contra o professor.

Até então de acordo com Spósito, no período de 2000, 2002 e 2003, o caso estava vigente tanto nas escolas de caráter regular rígido, quanto em escolas indisciplinadas e desorganizadas. Sabe-se que houve a demanda de vigilância no arredor da escola e no interior da escola em alguns segundos, no intuito de reduzir as ruínas e confrontos. O autor cita que as disputas físicas, violência contra o indivíduo, aumentaram entre os estudantes, nessa temporada, e que já se buscava aceitar a questão às administrações sociais.

As investigações também apontam a dessemelhança de temas buscando entender o aluno juvenil, como paciente e/ou instigador da violência escolar, posto numa comunidade, como sendo denominado, esquecido, ou seja, que a violência escolar não é apenas escolar, pois representa uma espécie de alegação, pela violência, do direito a ser reconhecido, em casos de extrema desigualdade, decorrentes do estigma.

Laterman (2000; SPÓSITO 2002,) chama a atenção para a interrogação da relação entre estudante e orientador e alega que “não é provável admitir que as incivildades se somam ou se alteram, ao longo do período, em crimes, como se fossem origem daqueles eventos mais relevantes”. No entanto, a autora evidencia o fato de que os limites antissociais das ações, sendo antiquados, descomplicaram esse indesejável prosseguimento, o que reflete ao não-comparecimento de poder dos pais, da comunidade em geral ou a ausência dos bons valores.

Pereira (2003), em sua busca denominada “Violência nas Escolas: visão de Orientadores do Ensino Fundamental sobre esta interrogação” examina as formas como isto sucede e as táticas que são usadas para sua superação, averiguando que os professores entendem as violências como um acontecimento em expansão, reforçado, essencialmente pelas diferenças sociais, pela atuação da mídia e pela reestruturação familiar, fixando consequências no cotidiano escolar.

Outros ensinamentos levam em conta o dia a dia da escola para distinguir os tipos de violência ali estabelecida. É o que demonstram no estudo de Priotto (2006), focando as qualidades da violência escolar, no dia a dia de duas escolas, uma propaga e uma própria, no poder público de Foz do Iguaçu, Paraná.

Essa averiguação teve como propósito distinguir os tipos de violência aturada no setor escolar, como os professores e estudantes distinguem a violência

estabelecida e qual a ligação desta com a etapa da adolescência. O aprendizado inclui que o tipo de violência, concebido na escola propaga e própria tem as mesmas particularidades, no entanto os orientadores da escola propaga e da escola própria têm opiniões desiguais a respeito do papel da escola em ligação ao painel global de violência e de como resolver com os estudantes adolescentes destas.

5.3 MEDIAÇÃO NA VIOLENCIA ESCOLAR

Na época atual, um dos conteúdos mais discutidos no meio escolar é a desordem, a violência e os confrontos escolares. Abordar esses impasses é uma função desafiadora, especialmente se colocar a condição de aprendizado e seu desempenho.

Nos recentes anos do século XXI, tem-se percebido constantes exigências e amplas ocorrências de desordem nas escolas não exclusivamente no Brasil, mas, a nível internacional.

Assim, como a agressão, a conturbação, os comportamentos inapropriados das crianças e adolescentes apareceram com grande potência, simultaneamente, eram publicadas as notícias do afastamento, do incremento da miséria e, também, a saída das madames em busca do seu lugar no mercado de emprego, e com isso a harmonia entre pais e filhos e a comunidade de forma integral modificou-se drasticamente. Essa modificação foi chamada de crescimento ou sinal dos tempos e encaminhou amplos reflexos nos meios escolares.

Destaca-se também, observar que a desordem não é um contratempo somente do aluno, mas que contém toda a comunhão escolar, procurando saída, concebendo limite, respeito e o convívio do orientador e o estudante.

Dessa maneira, o que se pode fazer para esclarecer os problemas de conduta do aluno? O que se pode fazer para impedir que surjam distúrbios ou conflitos no meio escolar. A desordem e a violência que raia na escola, nas classes e, até mesmo, nos meios sociais, é um fator perturbante que levam a humanidade, nela introduzidos, a refletirem e meditem sobre as razões e a buscarem soluções.

A conciliação surge assim como um mecanismo de solução para conduzir esses combates. Mediar essa situação constitui-se em colaborar para o alcance da paz dentro das empresas de educação, bem como ajudar no processo de pedagogia

das crianças e dos jovens, pautando-se em princípios como a tolerância, a solidariedade e o respeito ao aproximado e as diferenças.

A escola deve então, proporcionar conflitos, permitindo que os estudantes se expressem com soberania, discordando, criticando, analisando e sugerindo suas próprias regras, assim, colaborará para que estes habitantes em formação levistem uma comunidade baseada na autonomia.

O foco centralizado seria mostrar como os orientadores lidam com a desordem e com os combates em sala de aula, bem como a prática de arbitragem se faz necessária, no âmbito escolar. Este enfoque de arbitragem da preferência a formação participativa dos estudantes, os incluindo nas definições escolares, fazendo um acordo social e exercitando a condição dos cidadãos, em prol de uma pedagogia que objetive formar jovens envolvidos com sua vida familiar, direção, econômica e social.

Nesta concepção, situa-se a presente busca, cujo conteúdo, acerca do estudo do procedimento de mediação dos combates no meio escolar. Porém, com o intuito geral de delimitá-la ao setor da sala de aula, com vistas a precaver a violência e imaginar o aluno de seus benefícios, acesso a direito e a paz social, tendo em vista, ainda como objetivos específicos: 1. Investigar a execução regular que se ativa, concretamente, na ligação do orientador e do estudante no dia a dia da sala de aula; 2. Rascunhar em que medida os orientadores estabelecem ou não a ligação entre a obediência em sala de aula e a arbitragem dos combates na comunidade em geral. Sem deixar de vista a obediência em sua grandeza e totalidade, centralizaremos uma maior concentração no recinto da sala de aula, onde ela se defina de modo concreto.

É na sala de aula e, mais especialmente na ligação orientador e do estudante, que a questão da desordem se torna mais evidente, onde se dão, portanto, os combates e as dificuldades. É lá que o orientador, como mediador de seus estudantes, tem um modo muito específico, um papel determinado na (de) formação do dependente, ou pode estabilizar a educação ou adestramento dos estudantes às relações sociais de formação capitalista, conforme atesta o distinguido teórico amparado neste serviço.

O sistema metodológico amparado, fundamentou-se, por uma retificação bibliográfica, partindo de diversos autores, com a utilidade de agrupar todas as noções prováveis, a fim de delimitar o processo cientista e os horizontes de consciência deste estudante. Para tanto, o serviço encontra-se separado em três argumentos, além da introdução e da conclusão.

A primeira contextualização traz um aspecto sobre as ligações de poder e os combates interescolares, com poucas reflexões sobre a obediência como um poder de educação de corpos na concepção foucaultiana, e o conceito de obediência e desordem. Pronuncia-se, em relação a violência nas escolas, seus motivos e também as suas decorrências, as transgressões no ambiente escolar e os fundamentos e as causas da desordem. O segundo argumento, trata do procedimento de mediação, em associação ao seu conceito, concepções e etapas, com vistas à resposta dos combates pedagógicos. Para dar o acabamento, no terceiro argumento, trata-se a gestão dos combates e da desordem realçando a particularidade da escola e sua manifestação frente à desordem no que se menciona ao seu papel, o do orientador e do estudante, às práticas mediadoras e pedagógicas amparadas no combate indisciplinar, as empresas públicas de diminuição da violência escolar no Brasil e os subsídios que as conduzem.

5.4 A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO ESCOLAR

A afetividade se refere a todas as condolências que de alguma forma abala o ser humano, quer seja de forma concordante ou rejeição, e trata-se de um ponto significativo para a criação da autoestima da criança. A pessoa na qual se sente querida, é central e tranquila e sabe se estabelecer frente a todas as necessidades que possam sobrechegar.

No sistema de educação e aprendizagem, é de extrema relevância que a criança esteja pronta relativamente no adiantamento motor ansioso (a) para sua idade, mas também é essencial que ela receba dedicação de todas as pessoas prósperas no método de ensino-aprendizagem, basicamente, dentro de uma corporação educacional. Assim, a criancinha só terá um bom funcionamento escolar se ela tiver uma boa associação, carinhosa com o orientador, já que ele é o conciliador na aquisição do conhecimento do aluno.

A família, quando tem atuação ativa na escola, visando a perfeição na educação da criança, forma uma equipe em companhia com a corporação educacional, cujo único propósito é o bem-estar e a preparação do aluno.

Distingue-se, ainda, que mesmo tendo propósitos em comum, cada uma das empresas, escola e família, deve fazer sua cota, cada qual com a sua obrigação, para que a criança atinja o acesso do triunfo.

Souza (2002) diz que “a família e diversas pessoas que estão com a criança, fazem parcela do seu primeiro grupo social fazendo neste instante, seu contato carinhoso, que pode ser concordante ou negativo, agindo no futuro desta criança”. Tendo em vista o bem-estar da criança, o melhor é que família e escola tracem as mesmas finalidades de forma conjunta, possibilitando ao aluno uma segurança na preparação, de forma que venha criar habitantes críticos capazes de afrontar a diversidade de situações que possam aparecer.

Estudar é um processo vivenciado de maneira desigual por cada criança, e o método que a leva a conhecer um caminho longo, em que é necessária a estimulação, sendo ajuizados, por isso, todas as pessoas avançadas no método ensino aprendizagem e o estágio ocorre, quando se dá o processo de apropriação. Sendo assim tudo o que aprendeu serve para o crescimento e, ocorre uma mudança no procedimento através das coisas novas que lhe estão sendo mostrada.

A ligação afetiva entre o professor e aluno, e todos os demais incluídos no processo educacional, é de extrema importância, pois o educador é o mediador no procedimento educativo da criança e também responsável pela sua formação pessoal e social.

Como abalo e sentimento indissociáveis, cabe ao orientador proporcionar ao seu aluno um meio ambiente cercado de carinho e atenção, para que no progresso cognitivo ocorra a satisfação, pois a base do pensamento adquirido terá forte atuação em toda a vida da criança.

A importância da afetividade na mediação escolar, consiste em que a afetividade, por ser uma imposição na vida de cada pessoa, sobretudo os estudantes, é presença essencial no procedimento de ordem pessoal, social e intelectual dos discentes. Oferecer uma harmonia afetiva na pedagogia dos educandos, é ter em conta a pessoa na sua integralidade.

A aproximação metodológica busca apoiar-se em estudos teóricos nas áreas da pedagogia e psicologia, pesquisando fundamentação teórica nas obras de grandes autores.

A afetividade na mediação escolar, tem relevância na aprendizagem, na ligação professor-aluno, no método ensino-aprendizagem e o papel da família como auxiliar nesse método há de ser considerado. Como aludido, a ligação afetiva entre o professor e aluno, e todos os demais incluídos no processo educacional, é de extrema

importância, pois o educador é o mediador no procedimento educativo da criança e também responsável pela sua formação pessoal e sociável.

O vocábulo afeto vem da língua latina affectur (afetar, tocar) e estabelece o ingrediente fundamental da afetividade. Segundo Larousse (1995), o apontamento afetividade está junto à psicologia, e é captado como “um concomitante de fenômenos psíquicos que apresentam sentimentos e paixões, acompanhados sempre de vestígios de dores, insatisfação, de carícia ou desagrado, de bem-estar ou tristeza”.

CONCLUSÃO

Não há possibilidade de analisar as decorrências dos projetos e programas que abarcam a mediação de conflitos escolares no cotidiano. Vários programas investigados que foram analisados positivamente passaram a ser encerrados e, outros permanecem com instituições privadas; deste modo, demonstra ser urgente a produção de estudos que cooperem para melhor entender o alcance de determinados programas nas realidades escolares.

Contudo, o que se destaca é que a grande parte dos programas e de projetos abarcando a mediação escolar continham grupos de mediadores e não se meditavam em uma única pessoa.

Um diferente fator é que em determinadas ocorrências a convivência passava a ser ajuntada ao currículo, como um assunto transversal.

O fato é, que existe uma extensão de programas e projetos no decorrer dessa última década, que creem que a mediação dos conflitos na escola venha a ser o recurso para a amenização das violências escolares.

Verdadeiramente, a mediação de conflitos é uma tática em meio a outras, que têm a capacidade de assistenciar as escolas e, assim sendo, não tem a possibilidade de ser o elemento central de vários programas educacionais, além de ser uma tática em meio a outras, destacando-se que a mediação de conflitos está sujeita a sociedade na qual é implantada para conseguir efeitos ou não. Cada sociedade contém os seus atributos e próprios conflitos, sendo cogente uma investigação grande para saber qual seria o melhor desempenho em certa sociedade ou realidade escolar.

Concernentes às táticas de mediação de conflitos, parece estranho que haja tanto investimento em um procedimento que deveria ser valorizado no processo formativo, seja de qual sujeito for, especialmente na parte interior das escolas: o diálogo.

É correto que existam certas técnicas para a comunicação, todavia, parece que esta é uma tentativa de proporcionar a confabulação às relações humanas no interior das conjunturas educativas, algo que Paulo Freire (1979) já constituía como elemento essencial para a educação, no fim da década de 70.

Para Freire, a “educação é diálogo; é diálogo, porquanto não é a transferência de sabedoria, porém um encontro de indivíduos interlocutores que procuram a definição de significados” (Freire, 1979, p. 69).

Desta forma, continua sendo cogente que se procurem táticas, políticas públicas e profissionais caracterizados para que essa conversação ocorra.

Longe de caçar soluções simplistas, há a possibilidade de ratificar que o primeiro passo para uma política pública que tem como objetivo apaziguar as violências escolares teria de incumbir à competência da educação.

Acredita-se que a escola é um ambiente privilegiado no que lhe concerne à heterogeneidade e que seriam precisos mais estudos para se entender suas contextualizações. Apenas partindo de aprofundação nas pesquisas, valorização dos profissionais da escola e formação, com intenção de entender a realidade local e interferir em companhia da comunidade com projetos e soluções ligadas, além do investimento na atuação dos estudantes e também da comunidade nas deliberações da escola, através das assembleias, grêmios estudantis, havendo, desta forma, a possibilidade de principiar o pensar a um projeto para apaziguação dos conflitos e das violências nas escolas.

A confrontação e resolução de conflitos em conjunturas escolares pluriculturais faz cogente uma mediação intercultural, que mais adiante da mediação interpessoal considere como baseamento a concepção, a conversação e o progresso comunitário em meio às culturas, reverenciando e associando a diversidade socioeconômica e étnico-cultural (ORTEGA & COLS., 2004).

Mais concretamente, em derredor da utilização da mediação interpessoal, deveriam-se também apreciar programas de desenvolvimento para profissionais da educação a respeito dos conflitos e outros acontecimentos difusos que repercutem de

maneira negativa na convivência escolar, do mesmo modo concernentes as táticas mais adequadas para seu tratamento e também a sua prevenção.

REFERENCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ALZATE, R. **Resolução de conflitos: transformação da escola**. In E. Vinyamata, Aprender a partir do conflito (pp. 51-63). Porto Alegre: Artmed, 2005.

BACELLAR, R. P. **Juizados Especiais: a Nova Mediação Paraprocessual**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BALLENATO, G. **Educar sem Gritar. Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?** Lisboa. Editora: A Esfera dos Livros, 2008.

BIRKHOFF, J. & WARFIELD, W. **O desenvolvimento da pedagogia e da prática**. In Schnitman, D. F. & Littlejohn, S. Novos Paradigmas em mediação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BREITMAN, S.; PORTO, A. C. **Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz**. Porto Alegre: Criação Humana, 2001.

BURRELL, N. A., ZIRBEL, C. S., & ALLEN, M. **Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review**. Conflict Resolution Quarterly, 21, 7–26, 2003.

BUSH B. & FOLGER J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 1996.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

COSER, Lewis A. "Conflito" in BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989.

CARVALHO, José Sérgio F. **Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais**. (Org). AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

DAHRENDORF, Ralf. **Class and Class Conflict in Industrial Society**, London: Routledge. 1959.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

FALCONE, E. M. de O. **Empatia: Conceito, Evolução e Impacto Social**. In Anais da 4ª Mostra de Terapia Cognitivo-Comportamental, UERJ, 2006.

FERNANDES, K. T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

FLOYER, A. A. **Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones**. Barcelona: Paidós, 1993.

FOLGER J P. & BUSH, R. A. B. **Mediação transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador**. In SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJONH, S. **Novos Paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONKERT, R. **Mediação familiar: recurso alternativo à terapia familiar na resolução de conflitos em famílias com adolescentes**. In: SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJONH, S. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GASPAR, J. **Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos: um estudo de investigação-acção**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007.

GARCIA COSTOYA, M. **Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. 2004.

HAYNES, J. M. & MARODIN, M. **Fundamentos da mediação familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JARES, X. R. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência**. Porto: Asa, 2002.

LIMA, Luciano Castro. **Disciplina e ética: mudança e permanência frente às atuais transformações sociais**. (In) Revista de Educação AEC. **Disciplina e liberdade. Brasília**. v. 26, n. 103, p. 75-90, abr/jun. 1997.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivildades na escola**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

MOORE, Christopher. W. **O Processo de Mediação: estratégias práticas para a Resolução de Conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

OLIVEIRA, H. **O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estágio na educação pré-escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2008

ORTEGA, R., RODRÍGUEZ, A. J., & LARRASOAIN, A. **Interculturalidad y convivencia escolar**. Em R. Ortega & R. Del Rey (Orgs.), *Construir la Convivencia* (pp. 41-58). Barcelona: Edebé, 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 114.

PRIOTTO, Elis Palma. **Características da violência escolar envolvendo adolescentes**. In: EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR, 6, 2006. Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2006. p 16-28

QUEROZ, N. C.; NÉRI, A. L. **Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice**. *Psicologia Reflexão e Crítica* [versão eletrônica], 2(18), 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva, 1992.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

REIMANN, C. **Towards Conflict Transformation: Assessing the State-of-the-Art in Conflict Management - Reflections from a Theoretical Perspective**, 2001.

RODRIGUES, J. Prefácio. In Warat, L. A. **Em nome do acordo: a mediação no direito**. (2rd ed). Buenos Aires: Almed, 1999.

RUQUOY, Danielle. "Situação de entrevista e estratégia do entrevistador", in ALBARELLO, Luc, et al., **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva, pp.84-116, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia. Teoria da educação. Curvatura da vara. Onze tese sobre educação e política**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SALES, L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Delrey, 2004.

SCHNITMAN, D. F. **A mediação: novos desenvolvimentos geradores.** In SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJONH. Novos paradigmas em mediação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SIMMEL, George. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.) Simmel, São Paulo, Ática, 1983 (**Grandes Cientistas Sociais**, 34).

SINGER, L. R. **Resolución de conflictos: técnicas de actuación en los ámbitos empresarial, familiar y legal.** Barcelona: Paidós, 1996.

SIQUEIRA, M. M. M., BARBOSA, N. C. & ALVES, M. T. **Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional.** Psicologia: Teoria e Pesquisa [versão eletrônica] 15, 143-152, 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

SOUZA, C. M. M. **A Afetividade na formação da auto-estima do aluno.** Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/.../a_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf>. Acesso em: 06. Abr. 2018.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa.** 38. ed. São Paulo: Gente, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEZZULLA, J. C. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional.** Florianópolis: Hábitus editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad.** Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** Brasília, DF: Editora UnB, v.2, 1999.

ZIMERMAN, D. E.; E. & OSÓRIO, L. C **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997