

O LUGAR DOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: como nos vemos?

THE PLACE OF MEDIATION AND RESOLUTION OF SCHOOL CONFLICTS: how we see each other?

Carlos Alberto Máximo Pimenta - UNIFEI¹
Ligia Maria de Mendonça Chaves Incrocci - UFSCar²

RESUMO

Trata-se de reflexão sobre os processos de mediação e resolução de conflitos no interior da escola, como uma aposta à tensão entre criminalização e educação do aluno envolvido em agressões ou manifestações de violência. Evidencia-se, enquanto objetivo, apontar os elementos presentes no cotidiano escolar que podem contribuir para a superação da tendência de criminalização-policial-repressiva. Do ponto de vista metodológico, os dados empíricos foram obtidos por meio de pesquisa de campo, tendo como instrumento a técnica de observação e entrevistas dialogais. A mediação, no campo da educação formal, pode se constituir em instrumento de revisão do papel da escola, em que se valoriza o imaginário, a cultura e os modos de ser, sentir, pensar, viver e experienciar a vida daqueles que compõem o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Mediação; Resolução de conflitos; Educação; Violência na escola.

ABSTRACT

This work reflects on the resolution and mediation of conflicts inside schools, wagging in the tension between student criminalization and education, once involved in aggression or violence manifests. As the objective, the elements from the school day-life that may contribute to the overcoming of criminalization-police-repressive were enlisted and brought to light. Regarding the methodology, empiric data was collect on field-searches by observation and spoken interviews. Inside the formal education area, mediation is a tool of revision from the school's role, which valorizes the imaginary, the culture and the ways of being, feeling, thinking, living and experimenting the life of those who constitute the scholar environment.

Keywords: Mediation; Conflict resolution; Education; Violence in school.

DOI: 10.21920/recei72018410925

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018410925>

¹Doutor em Ciências Sociais (PUC/SP), professor/pesquisador do PPG DTecS, da UNIFEI. E-mail: carlospimenta@unifei.edu.br

²Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá. E-mail: ligia.incrocci@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta reflexão trata do tema da mediação - uma aposta à tensão entre criminalização e educação do aluno envolvido em agressões ou manifestações de violência - caracterizada por ser uma técnica utilizada no campo das inovações jurídicas aplicadas à sociedade para intervenções públicas e privadas de resolução de conflitos. A técnica ultrapassa as dimensões funcional, dogmática e normativa do direito, traduzida em instrumento de revisão do papel formador da escola.

As interpretações sobre mediação na educação caminham por estabelecer práticas de conciliação aos clamores da juventude, às distintas formas de expressão de violência e às leituras compreensivas do imaginário, da cultura, dos modos de ser, sentir, pensar, viver e experienciar a vida daqueles que compõem o cotidiano da realidade escolar.

O processo de mediação pressupõe responsabilizações à dinâmica das unidades escolares que ultrapassam as ações convencionais praticadas na educação, as quais forçam revisões de valores vigentes na prática pedagógica, de socialização e de formação.

A questão que organiza esta aposta, com base nos argumentos de professores e alunos ouvidos na pesquisa de campo, circunscreve-se ao entendimento das relações entre aluno-professor-escola, ou seja: quais os elementos presentes no cotidiano escolar que podem contribuir para a superação da tendência de criminalização-policial-repressiva?

Pela percepção dos professores e dos alunos a resposta não se faz clara, mas perpassa por um conjunto de questionamentos que a educação, a escola, os professores, os pais, os alunos e a sociedade promovem, os quais vão desde dúvidas sobre a ação pedagógica, o papel da educação formal até a perda do sentido da escola para determinados grupos sociais, preferencialmente aqueles que não têm acesso à direitos mínimos na atual sociedade.

Da leitura desses questionamentos elaborou-se o objetivo deste artigo: apontar os elementos presentes no cotidiano escolar que podem contribuir para a superação da tendência de criminalização-policial-repressiva.

Para atender a esta proposição três aspectos metodológicos merecem destaques: a) a partida teórico-metodológico; b) os instrumentos de coleta de dados utilizados; c) os procedimentos de análise.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa assume um caráter interdisciplinar em que se leva em consideração as observações de campo da antropologia, a leitura normativa das ciências jurídicas, a análise sociológica do fenômeno social estudado e a educação, no sentido de seus aspectos e processos institucionais de formação.

Na formatação dos argumentos privilegiados tomou-se o cuidado de caracterizar o que se chama de violência no interior da escola e, dessa perspectiva, é que se localizam as ações de encaminhamento que a unidade propõe e as posições dos envolvidos sobre o tema, com a preocupação de dar voz e vida para todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, no sentido de capturar as dimensões simbólicas e as produções dos sentidos que as manifestações de violência e de agressividade ganham no interior da escola.

Ressalta-se que este material compõe o conjunto de resultados extraídos da pesquisa executada no projeto Escola e Violências: processos de auto-mediação e resolução dos conflitos no interior da escola³, cujo *lôcus* escolhido foi o município de Poços de Caldas, interior do Estado de Minas Gerais, circunscrita no período de fevereiro de 2014 a novembro de 2016.

Do ponto de vista dos instrumentos de coleta de dados utilizou-se: da técnica de observação de campo, com a pretensão de identificar o funcionamento da unidade escolar; de entrevistas e diálogos informais, efetivadas sem um roteiro pré-estabelecido, mas dentro de um

³Financiado pelo Programa de Pesquisa em Educação Básica, Acordo CAPES-FAPEMIG.

conjunto de preocupações de partida centralizando nas percepções de professores e alunos sobre as manifestações de violência e suas resoluções; de documentos públicos elaborados ‘na’ ou ‘sobre’ a escola, circunscritos a leis, orientações normativas, projetos, práticas pedagógicas, monografias, fotos, todos voltados para o entendimento e a intervenção dos conflitos no interior da unidade escolar.

A coleta de dados foi executada em três etapas. A primeira etapa, a mais longa e intensa, aconteceu de fevereiro de 2014 a agosto de 2016 e determinou as possibilidades de acolhimento e de diminuição dos estranhamentos entre pesquisador e pesquisado, uma vez que os pesquisadores entraram nos espaços institucionais de formação dentro da unidade escolar sem interferir nas suas dinâmicas.

Nesta etapa realizaram-se as observações sobre o cotidiano de três unidades escolares⁴ que aconteceram por meio acompanhamento das atividades de sala de aula, das reuniões pedagógicas e da vida na escola. Tudo com a disposição de identificar as manifestações de agressividades, parte da realidade das relações presentes no ensino fundamental e médio.

No fechamento da etapa primeira realizou-se, no período de agosto de 2016 a novembro de 2016, as entrevistas com 4 professores, 4 alunos, 2 supervisores, 2 diretores e 2 pais de alunos, num total de 14 participantes, cuja expectativa era a de que eles contassem os acontecimentos que de algum modo vivenciaram em suas práticas ou representassem os papéis assumidos no processo educacional.

A escolha dos entrevistados está associada a dois fatores distintos, mas complementares, os quais respeitavam a disponibilidade das pessoas em participar da pesquisa durante as conversas informais realizadas e a ligação das narrativas de experiências com atos de agressividade. A quantidade das entrevistas escolhidas teve como base simétrica a proporção dos papéis que os envolvidos tinham na escola.

Em outros termos, a quantidade professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa deveria ser igual ao número de alunos e assim por diante. Esse exercício estava pautado no critério de garantir o equilíbrio de relatos entre professor-aluno e diretores-pais de aluno, bem como no conhecimento que tinham sobre os acontecimentos que refinassem empiricamente os argumentos elaborados.

Registra-se que todas as entrevistas e conversas foram efetivadas em caráter dialogal, sem uso de recurso de gravação ou filmagem, mas mediadas por questões memorizadas em que a intervenção da conversa ou a formulação de nova pergunta só acontecia para alimentar a continuidade do relato. Ressalta-se que os diálogos eram registrados em caderno de campo, sempre após a saída do local da entrevista, o que permitiu uma maior liberdade de expressão e atenção aos participantes.

A segunda etapa, consequência da primeira, ganhou relevância quando os relatos que se sucederam trouxeram um conjunto de manifestações de violência e de agressividades no interior da escola sem a identificação de ‘como’ e ‘de que modo’ a escola promovia ou não a resolução dos conflitos.

Diante dessa lacuna, viu-se a necessidade de estudar documentos públicos sobre educação e políticas educacionais voltadas para a resolução dos conflitos. Decidiu-se por visitar a Secretaria da Educação do município, sem perder de horizonte as políticas estaduais e nacional aplicáveis ao tema e, seguindo a lógica da proposta, entrevistou-se a assistente da secretária da pasta e a secretária, as quais apresentaram diversos documentos municipais, estaduais e federal.

Na Secretaria, levantou-se documentos e informações sobre os conflitos no interior das unidades escolares, em que entre os diálogos e documentos encontrou-se um conjunto de

⁴ Na prática, apenas uma das unidades decidiu franquear seus documentos, dados, histórias e cotidiano.

atividades, projetos e uma monografia, todos desenvolvidos pela Polícia Militar do Estado de Minas Gerais à cidade de Poços de Caldas.

A terceira etapa, perto da elaboração do relatório final da pesquisa em novembro de 2016, consistiu na devolutiva à rede pública. Na oportunidade, aplicou-se uma dinâmica de grupo com 80 professores, supervisores e gestores municipais de Poços de Caldas e do Estado de Minas Gerais. Na dinâmica, os professores, com base em suas experiências, deveriam identificar um conflito e propor uma solução formativa, por meio dos próprios recursos didáticos-pedagógicos presentes em suas práticas educativas e pedagógicas.

Todos os instrumentos de coleta de dados utilizados foram efetivados na unidade escolar ou nas dependências das instituições mencionadas, em que os nomes dos participantes foram suprimidos para garantir o sigilo das informações. Por outro lado, não houve a formalização da pesquisa no Comitê de Ética, mas a unidade escolar e os participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Do ponto de vista dos procedimentos de análise, as escolhas e critérios se justificam com base nas sugestões de Pierre Bourdieu (1997), contidas no capítulo 'Compreender', o qual está disposto no livro 'A Miséria do Mundo'. Dentro dessa caracterização, a pesquisa passa a entender a escola como um campo de forças e de disputas em diversos formatos de capital: social, cultural, econômico, simbólico. Estes trazem as possibilidades de constituição de *habitus*, por meio de imposições de arbitrários culturais categorizados ou não em "violência simbólica", sobretudo quando as falas, as ações e as relações promovem "dissimetria social" (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Durante as atividades de campo, dentro do cotidiano da unidade escolar, constatou-se a presença de relações afetuosas, mas a escola transformou-se em um ambiente hostil com forte apelo autoritário, em que a comunicação dos saberes ocorre de cima para baixo, fazendo com que a instituição e seus representantes não reconheçam as condições de rever suas prováveis posições sociais, morais, psicológicas e simbólicas de superioridade sobre o aluno.

No esforço de simetria tentou-se não deixar de lado as impressões e os sentimentos dos participantes da pesquisa, o que permitiu perceber a visão de todos sobre a escola. Pela noção de 'campo' de Bourdieu (1997) podemos localizar os discursos hegemônicos, as rupturas, as resistências a esses discursos, a possibilidade de novos sentidos, estes deixados em segundo plano, os quais podem representar possibilidades de mudança no cenário educacional e cultural da educação.

A educação, como uma possibilidade, ultrapassa a leitura dos dados coletados, no sentido de subsidiar futuras práticas didático-pedagógicas de intervenção nos conflitos ou manifestações de violência no interior da unidade escolar.

Fica consignado que todas as afirmações exaradas neste artigo foram extraídas dos relatos, falas e argumentos dos participantes e para evitar problemas de ordem ética, não foram citados os nomes de nenhuma pessoa contatada. Também não foram mencionados os nomes das unidades escolares estudadas. Salienta-se que nos destaques das falas consignadas na literalidade foi utilizado o recurso de mencionar a inicial, fictícia, do primeiro nome do entrevistado para dar voz e vida aos relatos coletados.

O texto, a título de esclarecimento, encontra-se dividido em três partes em que se mesclam as reflexões do campo teórico privilegiado com os dados coletados em campo. A primeira busca demonstrar como a escola entende as manifestações de agressividade e violência. Optou-se por dar ênfase a seis casos para fundamentação do argumento de 'como nos vemos?'. A segunda circunscreve-se ao exercício propositivo de devolver ao educador o papel da educação. A terceira aproxima o projeto político pedagógico da escola com a técnica da mediação. Em todas essas partes privilegiou-se as falas e os argumentos das pessoas envolvidas com a educação.

Esta estruturação propiciou a visualização das experiências não caracterizadas pela escola como técnica de mediação, cuja ênfase faz emergir as possibilidades de apaziguamento dos conflitos desencadeadas no cotidiano escolar, as quais podem constituir formatos autônomos e pedagógicos de mediação.

ESCOLA: como nos vemos?

A escola tem todas as condições e capacidade de promover a auto-mediação dos conflitos, desde que reconheça como de sua responsabilidade os inúmeros conflitos que acontecem na unidade. Esta afirmação pode ser identificada na pesquisa sobre a gestão escolar no contexto da massificação do ensino (PIMENTA; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com a literatura utilizada (AQUINO, 1996; GUIMARÃES, 1996; MADEIRA, 1999; ABRAMOVAY, 2002; 2004; 2005; ABRAMOVAY; GRAÇAS, 2002; CHARLOT, 2002; FANTE, 2005; BOURDIEU; PASSERON, 2008; FOUCAULT, 2010; NUNES, 2011)⁵, a escola é um espaço regulador e exerce sua autoridade sobre os estudantes de maneira a punir e castigar aqueles que não se enquadram na sua ordem pedagógica, disciplinar e cultural. Dentro dessa lógica, as diversas manifestações e expressões de violência 'da', 'na' e 'pela' escola estão presentes no seu interior e entorno.

Tomando como referência a literatura sobre violência utilizada, da perspectiva 'da' escola e com ênfase nas pesquisas de Charlot (2002), a violência indica que não se pode reduzi-la aos alunos, uma vez que a concepção de educação, nos moldes da modernidade e do mercado, por si impõe institucionalmente violências. Dentro dessa ênfase Bourdieu e Passeron (2008) entendem o sistema francês de ensino e trazem a ideia de que a educação reproduz a dinâmica das relações sociais, o que Foucault (2010) aponta que a escola, tal como o hospital, o exército e a prisão, serve para adestramento de corpos dóceis, por meio de técnicas e exercícios repetitivos.

As concepções de violência 'na' escola mostram, referenciadas no trabalho de Aquino (1996), como se caracterizam as manifestações de indisciplina na escola. Para este autor há um campo de possibilidades da escola intervir sobre esses acontecimentos. Guimarães (1996) nos ajuda a compreender as ambiguidades presentes nos conflitos existentes no cotidiano dos alunos e apresenta fatores que ultrapassam o alcance das intervenções do universo formal da educação. Nos trabalhos de Abramovay (2002; 2004; 2005) e Abramovay e Graças (2002) há um conjunto de dados empíricos de caráter nacional que descrevem as diferentes formas de violência na escola, mas também apresentam experiências de sucesso em seu combate, sempre voltadas ao envolvimento da comunidade e da participação.

Madeira (1999) contribui com a reflexão da violência 'pela' escola, em que o próprio processo pedagógico é parte desses entrecruzamentos entre escola, educação, institucionalização de saberes e realidade social implicando na tradução de que a escola e o processo pedagógico são vítimas das diversas facetas da violência. Desse universo, centrado numa sociedade ordenada pela competição, concorrências, consumo, performance e estética, a unidade escolar não consegue evitar ou minimizar o surgimento do fenômeno do *bullying*, mesmo diante de propostas, como a pensada por Fante (2005), de criação de programas de educação para a paz.

Forjar uma cultura ou educação para a paz requer rupturas no interior da ordem social contemporânea. Requer reestabelecer proposições coletivas em detrimento das individualidades, privilegiar práticas solidárias ao invés de concorrenciais. Em outros termos, os

⁵ As pesquisas sobre a relação escola e violências podem ser encontradas em quantidade significativas em encontros científicos, artigos, livros e capítulos, dissertações e teses. Aqui, foram realizadas escolhas para sustentar o argumento proposto.

professores e os alunos têm, em suas manifestações relacionais no cotidiano escolar, conhecimento sobre a realidade em que convivem.

Alunos e professores reconhecem a realidade que enfrentam e diariamente, ressignificam seus papéis, ações e sentimentos sobre educação. O que se observa nos dados coletados é um clamor por parte de todos, por uma nova e outra escola que resgate o respeito à diferença, às alteridades, à diversidade e que faça sentido na vida de todos.

Uma professora presenciou a agressão física de uma estudante, a qual sofreu golpes de socos e chutes no rosto, consequência de longo histórico de ofensas verbais. A professora ficou indignada com a agressora que repetia sorrindo que “nada via acontecer”. Este evento narrado pode ter sido agravado no decorrer das relações face a não identificação, pela escola, do conflito estabelecido antes da agressão narrada.

Na continuação do relato, a direção da escola entendeu que a questão era caso de punição, pois “ela (a aluna) acha que pode fazer qualquer coisa sem punição, agora chegou a hora, o limite de tolerar foi alcançado”. Segundo a professora entrevistada, a supervisora da escola fez diversas intervenções junto à aluna, sem sucesso, e havia “avisado que ela precisava mudar o comportamento. Ela piorou! Transferir é a consequência de não respeitar aqui na escola”.

A punição definida pela escola gerou na mãe, e conseqüentemente na filha, o sentimento de criminalidade, ao afirmar que estavam “tratando minha filha como marginal, e ela não é! Isso é porque ela é preta e pobre! Eu criei minha menina não foi para virar bandida, vocês estão errados e isso não vai ficar assim!”.

Dentro da escola percebeu-se a animosidade, as quais reproduzem preconceitos, racismos, machismos, hierarquizações, dominações, opressões, lutas de classe. A escola tem dificuldade em lidar com as diversidades socioculturais, socioeconômicas e sociopolíticas, uma vez que a cultura formal, selecionada pela política ideológica do vencedor, valoriza o silêncio, o não confronto e a obediência, elementos da herança autoritária, fortemente presente e enraizada em nossa experiência social.

A escola não está apartada da realidade, tendo em vista que vive e revive, alimenta e é alimentada por todas as dinâmicas culturais, simbólicas, econômicas, políticas, imaginárias, morais, identitárias inscritas no contexto e nas relações travadas na sociedade contemporânea.

A partir da fala dos professores, alunos, diretores, supervisores, pode-se ressaltar que a violência na escola esbarra em fatores desde as culpabilizações à família, aos professores, ao Estado, às drogas, até nas tentativas de despolitizar a educação transformando a escola num depósito de pessoas.

Em um relato, o professor disse que o estudante fica entre a escola e a família em um jogo de poderes, resultado da “falta de postura da família como referência na vida moral, física, emocional”. Para ele, essa falta de postura tem criado lacunas na formação que refletirá no comportamento do aluno dentro da unidade escolar. O professor mencionou ainda, que a escola não compreende os sentimentos que são extravasados, muitas vezes, de forma negativa, e acabam criando “relações desgastadas para ambos os lados, através de suspensões, discussões, enfrentamentos”.

Na fala de uma supervisora ficou evidente a dupla responsabilidade pela violência: “penso que a violência nas escolas parte de dois lados, aluno e professores”. Ela acredita que os professores, funcionários, gestores, enfim todos os educadores estão vivendo uma época de descontrole nas escolas, devido às conturbações do dia a dia, mas entende que “está acontecendo uma inversão dos papéis e quem manda na escola são os alunos” e que as pessoas “de maneira geral, estão perdendo o controle e a noção de certo e de errado”.

O que está implícito nos argumentos apresentados acima, os quais congregam-se quanto aos responsáveis pela violência na escola estudada? O entendimento sobre as manifestações de

violência parece não ultrapassar o sentimento da culpabilização dos professores e da família ou da criminalização do aluno envolvido em manifestações conflituosas.

A leitura sobre a sociedade contemporânea e nossas escolhas político-econômicas à lógica das tendências tecnológicas, informacionais e individualizantes da cultura ocidental hegemônica não são levadas em consideração e por vezes desconhecidas pelos atores envolvidos nesse processo. A escola deixou de ser, se é que um dia foi, um espaço político de formação para a vida, para o mundo, de respeito às alteridades, singularidades, diferenças e diversidades.

Na análise dos depoimentos, extraídos dos diálogos da pesquisa de campo, percebeu-se que a violência dentro da escola acontece todos os dias e de todos os lados. O aluno, o professor, a família, a escola e a educação se tornaram vítimas da falta de entendimento dos significados e sentidos atribuídos. No plano do desejável, a escola deveria ser um lugar em que todos os seus envolvidos tivessem a valorização anunciada nas propagandas sobre educação – acesso ao mundo do trabalho –, traduzindo o ensino-aprendizagem em oportunidades de sobrevivência com dignidade e qualidade de vida. Pelo peso, densidade e ignorância em que esse processo se constitui, muitas vezes as oportunidades idealizadas não se estabelecem. Partindo dos relatos, talvez seja esse o papel da educação e da escola: um instrumento político-demográfico para o amontoamento de pessoas⁶.

A escola ainda promove uma estrutura baseada no início do século XVII, na perspectiva de transmissora de conteúdo. Funciona na relação professor e aluno, em que um transmite o saber-conhecimento e o outro, passivamente, recebe. Não há oportunidades de diálogo, troca de experiências. Nem professores, nem estudantes conseguem se enxergar como pessoas ou cidadãos, com possibilidades de comunicação efetiva para que exerçam o direito de falar e de ser ouvido.

O que impera, face a ineficiência da comunicação, é a existência de um silêncio desafiador. Uma das consequências deste silêncio é a indisciplina, as manifestações de agressividades moral, verbal e física. A escola, na maioria das vezes, não sabe como resolver essas formas de violência, a exceção dos eventos caracterizados como graves em que convoca a força policial.

Os professores entrevistados compreendem que se faz necessário “repensar, rever nossas práticas, mudar nosso olhar, reencontrarmos como seres humanos, pessoas únicas e valorosas”, inclusive para dar sentido às suas escolhas profissionais, uma vez que têm a crença de que todos somos “importantes para que a educação aconteça e a escola seja um ambiente prazeroso e transformador”.

Os 06 exemplos abaixo são casos concretos que ocorreram na escola no momento da observação de campo ou que estavam latentes dentro da unidade. Eles representam alguns acontecimentos daquele cotidiano e podem ser solucionados, se previamente identificados ou tratados, a partir dos elementos disponibilizados pela mediação.

Caso 01

Durante conversa com a professora, na sala de recursos multifuncionais, começou a chegada de alunos para atividades, até a sala ficar cheia. De repente, um aluno decidiu se deitar no chão, rente a parede esquerda. A professora não deu importância à ação do aluno, fazendo de conta que não percebeu aquele movimento. A pesquisadora se levantou e perguntou:

⁶ A escola e a educação têm reivindicado o *status* de lugar de formação de pessoas para a cidadania e vida em sociedade. Na prática, levando em consideração os processos de mercantilização da educação, vê-se um processo numérico de quantificação de unidades escolares. Este fenômeno é que se entende por demografização, definição que merece pesquisa e aprofundamentos.

“poderia sentar com você?”. Sem uma resposta efetiva e afirmativa, ela se sentou. “Por que você estava deitado?” perguntou ao aluno. Ele disse: “a tia passava muito dever e eu não gosto”.

Caso 02

Na oficina de “letramento de matemática”, os alunos estavam fazendo bagunça, típico das manifestações da idade. A professora não impedia e nem controlava a desordem. Todos estavam falando ao mesmo tempo e aos gritos. O aluno V teve um incômodo com o aluno R e desferiu contra ele um soco. O aluno R esbravejou, aparentando raiva, mas não devolveu a agressão que sofreu. A solução da professora foi a de levar os alunos à diretoria, o que aconteceu com muita resistência dos envolvidos.

Dias depois, houve um encontro entre o aluno R e a pesquisadora, no qual ele falou sobre a agressão sofrida. Contou que ficou tirando cópias na sala da diretora como punição, mas que o aluno V passou a encará-lo, estufando o peito. Falou que “não arrumaria briga porque não queria conversar novamente com a diretora”. O conflito não foi equacionado com a conversa realizada com a gestora da unidade escolar, conseqüentemente, a tensão não foi resolvida.

Caso 03

Em uma observação de sala de aula, constatou-se que os alunos apresentavam bom comportamento na presença da professora, no sentido de estarem em silêncio e disciplinados. A professora teve que sair por alguns instantes para resolver problemas administrativos e os alunos começaram a conversar, levantar de seus lugares, gritar e brincar de tapas uns nos outros. Ao retornar, demorou algum tempo para a atenção, o silêncio e a disciplina voltar, mas a presença da professora contribuiu para a retomada das atividades didático-pedagógicas.

Caso 04

Certo dia, uma aluna pegou piolho e teve que raspar a cabeça. No dia seguinte, a mãe mandou a aluna S para a escola de boné. A escola, na pessoa de seus funcionários e da professora, cumpriu a regra de que nenhum aluno poderia entrar ou andar de boné em seu interior, obrigando-a a ficar na escola sem o boné. Pela insensibilidade da escola, segundo a aluna S, ela sofreu *bullying*⁷ de todos os colegas de sala.

Caso 05

No caso relatado pela professora A, apareceu na escola uma aluna que estava sendo abusada pelo padrasto, em que a mãe falou ser este o “único defeito dele (...)”. O fato teve a intervenção do Conselho Tutelar, o qual determinou que o padrasto saísse da casa. Ele saiu, mas continuou a namorar a mãe da menina. Tempos depois, a professora A percebeu que a aluna voltou a ficar com um comportamento sexual atípico de sua idade. Durante as aulas constatou que o padrasto havia voltado para casa. Contudo, a escola não tinha força institucional para interferir na vida privada da família.

Durante a pesquisa de campo houve relatos e informativos de alguns casos de alunos vítimas de abuso sexual em seus convívios domésticos ou familiares. Segundo as informações obtidas, a escola é obrigada a encaminhar o acontecido para providências do Conselho Tutelar.

⁷ *Bullying*, aqui definido como violência ou agressões de cunho moral. Ver Fante (2005).

Na prática, a constatação não dá à escola a força para equacionar um problema social dessa ordem, em que pese afetar o cotidiano da sala de aula e da unidade.

Caso 06

No refeitório, para pensar sobre os passos do projeto, duas alunas, S e S, puxaram conversa perguntando à pesquisadora: “você é do Conselho Tutelar?”. Ao responder de forma negativa, explicando o que estava fazendo na escola, elas começaram a relatar vários episódios de agressão física e verbal que presenciaram. Desde professora chamando alunos de “macaco”, proibição do uso de maquiagem às alunas, até agressões verbais e físicas entre alunos.

Esses casos foram selecionados para apontar como a educação e a unidade escolar abarca um conjunto de questões sociais, culturais, econômicas, políticas, simbólicas, morais, subjetivas e, sobre elas, requer respostas e ações. As manifestações de violência estão presentes dentro da realidade educacional e no caso das manifestações de conflitos, a escola, por meio da estratégia formal, estratégia formal, didática e pedagógica, tem o compromisso e a responsabilidade de dar suas contribuições.

AS QUESTÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: a educação ao educador

A educação e a escola são espaços repletos de conflitos de todas as ordens, compostas por inúmeras tensões produzidas por alunos, instituições e profissionais da educação. Tudo em nome de uma determinada ordem societária ou de uma moral cívica, funcional (ALVES; PIMENTA, SOUZA; SILVA, 2010).

Alunos e professores, a todo instante, vêm-se questionando os seus papéis no sentido de romper com a disciplina e a ordem proposta pela sociedade moderna, a qual é atribuída à educação, à escola, aos professores e aos alunos.

Dentro desses espaços, não sem tensão, as concepções de educação, escola, professor e aluno ganharam outros contornos, as quais colocam em xeque o conceito de ‘autoridade’, ‘hierarquia’, ‘saber’, ‘aprendizagem’ e ‘ensino’ idealizados nesta relação. As violências, as agressões e agressividades são indicativos desse impasse.

As manifestações de violências no cenário urbano, resultantes do sangue, da faca, do revólver, do patrimônio, do medo (COSTA; PIMENTA, 2006; PIMENTA, 2007), adentraram os muros da escola. Em respostas hierarquizadas e verticalizadas, a escola fomenta a crença no uso da força disciplinar, em que o papel e a responsabilidade pedagógica de formação do educador e da educação se deslocam para outros atores: o poder judiciário e a polícia.

A polícia, ao conduzir o processo pedagógico de repressão, assume a condução do ato de disciplinar trazendo a hipótese de criminalização das manifestações conflituosas no interior da unidade escolar. Esse procedimento ganha força, uma vez que dentro da dinâmica organizativa da unidade escolar não se tem em seu tempo burocrático as condições necessárias (espaços físico, simbólico, coletivo, político, cultural e de sociabilidades) para se evitar e reverter as formas de manifestações de agressividades e violência.

Os processos pedagógicos e educativos formais não podem assumir um caráter criminal, pois a escola não é e nem deve ser lugar de polícia, enquanto técnica de aprendizagem por meio da repressão. Por sua vez, a polícia e o poder judiciário acreditam exercer parcerias de combate e repressão às manifestações de violência (BATISTA, 2013).

A realidade impõe à unidade escolar a responsabilidade de enfrentar suas questões e não de deslocá-las para outras instituições estranhas às competências da educação formal, como por exemplo, a polícia. Impõe ainda, superar as matrizes convencionais utilizadas no processo pedagógico para que possa visualizar as manifestações que lhe escapam. Essas perspectivas, a

do enfrentamento e da visualização de suas demandas internas, fortalecem a necessidade da leitura das novas exigências, de comprometimentos e responsabilizações com outras manifestações socioculturais na escola e em seu entorno. As técnicas de mediação, no sentido das possibilidades de resolução dos conflitos, ganham relevância diante da realidade exposta.

Trata-se de uma aposta, um caminho para responsabilizar alunos, professores, gestão escolar e instituição. Esse exercício de responsabilização pode permitir a configuração de novo quadro de relações no interior das escolas, para que se busquem alterações do status de socialização entre alunos-professores-escola. Essa aposta tem força para a minimização do acirramento dos conflitos ao estabelecer a confiança de professores e alunos para com o sentido que a escola emprega aos seus processos pedagógicos.

A educação e a escola devem buscar o entendimento das dimensões socioculturais da violência na contemporaneidade, em que se faz necessário estar preparada para o enfrentamento da sociedade do conflito, no sentido tratado por Pimenta (2008, p. 7-24) no texto “Dimensões socioculturais da violência”, o qual pressupõe alargamento de escutas, tolerâncias e quebra das visões construídas a partir dos conhecimentos pautados na verdade absoluta. Esse conflito, na lógica do autor, está estruturado em fundamentos das noções de pertencimento, de reconhecimento, de comunidade, de juventude, de ator social e de protagonismo os quais fomentam identidades, afirmações, autonomias, emancipações, superações das desigualdades e das singularidades. Dessa perspectiva, o conflito e o confronto se fazem necessários.

Na lógica da mediação, a partir de manifestações e movimentos dialéticos, o conflito deve se pautar pela tolerância, capacidade de escuta e respeito às diversidades, o que se faz emergente no amadurecimento das relações sociais. Em outros termos, o exercício da mediação pode colaborar no aprimoramento da capacidade do indivíduo em respeitar as alteridades, mesmo que debaixo de técnicas interventivas, visto que se valoriza e se transcreve em apostas pedagógicas cujos fundamentos e princípios embasam a dialógica dos conflitos. Por meio da mediação é que se propõe pequenas ações para prevenir agressões e violências.

Reconhece-se que não se trata de tarefa tranquila já que: a.) a realidade brasileira mostra o quanto de autoritarismo e hierarquização compõem a construção e o imaginário social de nossas relações sociais (COSTA e PIMENTA, 2006); b.) o conflito promove a dialética da transformação, uma vez que a diversidade se apresenta como um desafio para a emancipação e o fortalecimento das tolerâncias (PIMENTA, 2008); c.) a mediação pressupõe movimento coletivo, com respeito e valorização dos direitos em plano horizontal, nunca verticalizado, hierarquizado, e individualizado (NUNES, 2011).

A escola e a educação formal, conscientes dessas dificuldades, devem constituir seus espaços de trocas efetivas entre professores, alunos, comunidade, entorno e unidade escolar, sem perder de visão princípios que reconheçam no outro as suas dimensões políticas.

Na unidade escolar, os fatores que podem gerar confrontos circunscrevem-se ao fato de se buscar o entendimento de seu tempo social com fulcro em estratégias competitivas, concorrenciais, disputas estéticas e performáticas, as quais desestabilizam os sentimentos de pertencimento, de reconhecimento e de comunidade (ALVES; PIMENTA, SOUZA; SILVA, 2010).

Na apropriação das sugestões de Bauman (2001), vê-se que é na vida em comunidade, neste caso a escolar, que o indivíduo pode se encontrar, apoiar, interagir, ter proteção e constituir-se como pertencente do lugar pelos seus pares. A comunidade traz proteção e acolhimento, mas a unidade escolar tem se recusado a enfrentar as situações de confrontos ou negado a existência deles em seus domínios.

As ações e intervenções pedagógicas ainda são pautadas pela orientação autoritária resistente na sociedade brasileira. As normativas aparecem abertas e democráticas, mas na realidade as práticas disciplinares não compreendem os acontecimentos conflitivos, mesmo

porque sua autoridade pedagógica faz prevalecer a posição hierarquizadora da educação e da escola.

A polícia vai à escola. Não é seu papel intervir nos processos pedagógicos educacionais, o que não significa afastá-la das necessárias intervenções. Também não se pode delegar as competências da escola para outros setores institucionais, sem a competência necessária ao campo da educação democrático-cidadã.

A unidade escolar tem condições para observar os confrontos e as tensões, por intermédio de seus recursos didáticos e pedagógicos. Ela deve se caracterizar como espaço-lugar de convívio em comunidade, conseqüentemente de mediação, na predisposição de possibilitar intervenções efetivas de processos restritivos e construtivos de resolução de conflitos.

Restritiva, no sentido de enfraquecimento e de rompimento das relações de agressividades, existentes ou preexistentes, para estabelecer a normalidade relacional no cotidiano das práticas escolares na unidade. Construtiva, face à proposição de fortalecimento das relações sociais, com base em princípios da cooperação, colaboração e solidariedade entre pessoas, grupos e instituição, com visível faceta de valorização da pessoa.

A unidade escolar, por essas escolhas, privilegiará a voluntariedade, a autonomia das decisões, a dissimulação das controvérsias, o consenso, a confidencialidade na dimensão pedagógica da educação, a informalidade da intervenção, a linguagem próxima da realidade dos envolvidos, enfim: o diálogo.

Esses privilégios dão à mediação a dimensão de razoabilidade e de amplitude. O mediador é, acima de tudo, um educador. Na qualidade de educador, deve viabilizar a comunicação entre os mediados, no sentido de organizar, em conjunto com os envolvidos, a compreensão deles sobre o que os levaram às agressividades e ao conflito.

Há riscos face a unidade escolar assumir a responsabilidade de demandas sociais que tecnicamente não lhe cabe. Riscos, também, porque se estabelece a oportunidade de superar os modelos pedagógicos disciplinares, resistência que o sistema educacional exala.

Na retomada da educação pelo educador, espera-se posturas de resgate da dimensão política do processo educacional, pautado na formação da pessoa e no enfrentamento das dimensões humanas da sociedade e não para o mundo do trabalho.

MEDIAÇÃO: técnica que supera o prescrito

A necessidade de formalização de processos de mediação está diretamente associada às manifestações de violência presentes em nossa realidade social, que na atualidade assume diversos modos e modalidades.

A concepção de mediação está consignada no projeto pedagógico das unidades escolares estudadas. A escola elabora no Projeto Político Pedagógico (PPP) as diretrizes e norteamentos para suas ações e o documento, obrigatório para todas as unidades escolares no Estado de Minas Gerais, tem inspiração em modelos de projetos escritos em outras realidades.

Dentro do PPP formulado pela unidade escolar, quando superada a prática de copiar os modelos, é que se encontram as possibilidades normativas de promoção de debates, reflexões, diálogos, reelaborações com a capacidade de propiciar ao coletivo, espaços de trocas ativas, participação, relações laicas e de impessoalidades, atos administrativos-colaborativos com transparência e gestão democrática.

O propósito do PPP, a partir da posição do gestor ou da gestão, remete às orientações normativas para o funcionamento da escola, no sentido de executar as finalidades educacionais, em que há orientações que permitem intervenções da perspectiva da mediação. Essa permissão pode ser encontrada em alguns itens denominados como: 'Finalidades da Escola', 'Estrutura

Organizacional', 'Currículo', 'Tempos e Espaços Escolares', 'Processos de Decisão', 'Relações de Trabalho', 'Avaliação'.

No plano do roteiro normativo e prescritivo, o PPP é elaborado com base em consultas à comunidade interna (corpo pedagógico, docente, discente, técnico, funcionários e alunos) e externa (pais, familiares e entorno) da unidade escolar.

Entre o prescrito e o praticado aparece uma lacuna para efetivação da gestão participativa, uma vez que existem determinantes político-ideológico-culturais que dificultam relações mais abertas e tracejam os conceitos de educação cidadã ou emancipatória, por exemplo, em retóricas atualizadas ou mero jogo de palavras⁸.

Do recurso discursivo à efetividade há muitos caminhos a percorrer. Mas não se pode afirmar que escola não deseje se abrir para outras experiências. Os processos de mediação resultam de uma escolha política da escola e da educação⁹, como uma estratégia de superação das manifestações de violência na escola.

O entendimento mínimo sobre o conceito de violência passa a ser importante, face a finalidade de se instaurar processos de mediação para a resolução dos conflitos no interior da escola. Portanto, a violência assume dimensões do simbólico, da política, da religião, de caráter institucional e econômica.

A concepção do que venha a ser violência continua sendo um complicador àqueles que se habilitam a estudá-la (PIMENTA, 2008). Isso se dá pelo seu caráter polifônico e plural, não podendo excluir as dinâmicas dos diferentes tempos, espaços e culturas, o que nos remete à ideia de existir várias maneiras de compreendê-la.

Tomando como base Michaud (1989, p. 8), o núcleo da palavra violência é *vis* (força, vigor, potência, quantidade, abundância), advinda do verbo latim *violentia*, e “significa violência, caráter violento ou bravo”. Para este autor, é a força que constitui o que venha a ser violência, tanto no estágio de desrespeito à ordem, em oposição à paz, quanto no caráter brutal da ação, em face do desrespeito à regra por ter passado da medida.

Essa ênfase na equação violência igual à força tem relevância para se questionar os propósitos civilizadores das sociedades industriais modernas que fizeram uso de uma força legítima, por intermédio de suas instituições e forjaram relações harmônicas, mediadas pelas metodologias pedagógicas de formação ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

As manifestações de violência, consideradas como fato social, passou a ter importância e repercussão social quando fogem do controle da ordem institucional. As outras formas de violência, as quais não estão no campo da faca, do tiro, do golpe, do sangue, da ofensa verbal, são despercebidas ou de menor relevância. Dentro dessa lógica, o que acontece dentro da escola entre alunos e professores-alunos não é mais negado, mas reconhecido mais negada, mas reconhecida como um problema que pede soluções.

Fora do controle, a violência traz medo, ódio, estigma, preconceitos. Torna-se, no interior das sociedades contemporâneas, um acontecimento banal submetido ao cálculo, à gestão e ao controle. A dinâmica da violência traz recursos cada vez mais renovados, de difícil neutralização, redirecionamento e redução.

O uso da força pela força, sem a devida medida fundamentada em princípios emancipatórios, de respeito às diferenças e à alteridade humana, de constituição de autonomias

⁸O que se quer afirmar é que o PPP aparece como um instrumento político democrático, após Constituição Federal de 1988, período denominado de ‘redemocratização’. Embora contemple um conjunto de conceitos no campo das prerrogativas democráticas participativas não há uma cultura horizontalizada de práticas democratizadoras.

⁹Ficam as seguintes questões para futuras pesquisas: por que mesmo a escola escolhendo fazer o PPP, reconhecendo que precisa mudar, não muda? Quais são os ajustes e intervenções de que a escola precisa para que isso se efetive? Quem pode e deve colaborar nessa intervenção?

e solidariedades, em abundância, não deveria ganhar relevância nas sociedades industriais modernas, democráticas.

Costa e Pimenta (2006, pp. 7-8), salientam que a violência é “[...] praticada pelo Estado, instituições, grupos sociais e religiosos, organizações públicas e privadas, sistemas de comunicação e econômico, pessoas, enfim, por todos nós”. Ninguém está imune da possibilidade de praticar e sofrer algum tipo de violência.

No interior da escola, a violência ou as manifestações conflituosas são chamadas de *Bullying* (FANTE, 2005). Na ausência de melhor termo à língua portuguesa, *bullying*, significa agressões físicas, verbais, morais, psicológicas manifestas no ambiente escolar, fenômeno que se traduz em violência e que inviabiliza a paz no seu interior, em que compete aos envolvidos a busca de caminhos para prevenir manifestações conflituosas e agressivas.

Dentro desse quadro de preocupações é que os processos de mediação se apresentam. Inicialmente e de forma tímida, se inscrevem como instrumentos normativos e funcionais, mas focados na resolução dos conflitos. Na concepção de Nunes (2011), os processos de mediação são formas de restaurar a cultura da paz nas escolas. As posições destes não diferem das posições jurídicas de Moore (1998) e Lascoux (2006), uma vez que têm o mesmo ponto de partida: o olhar das inovações jurídicas aos conflitos de ordem sociocultural. Esses autores tratam das técnicas trazidas pelas práticas forenses, campo de conhecimento que buscou o aprimoramento do sistema jurídico, por meio de inovações pela emergência de se encontrar alternativas às demandas judiciais. Acreditam que a mediação possa ser aplicada em conflitos sociais.

Enfatiza-se: a mediação é uma técnica, apreendida e ensinada. Ela não se constitui em relações competitivas, concorrenciais, de disputa ou de rivalidades, uma vez que se caracteriza como possibilidade de reestabelecer o bom convívio, o consenso, em que, a partir da concepção de apaziguamento, finalidade da Justiça Restaurativa, ganha simpatia das políticas educacionais do país.

Esse movimento fará sentido se a escola conseguir ampliar as suas noções de individualização, de individualismo, de pertencimento, de reconhecimento e de comunidade. Trata-se da emergência de se apostar em relações inovadoras entre política educacional-escola-professor-aluno que prescrevam a compreensão da contemporaneidade e estabeleçam concepções de ordem e de respeito a todos que convivem nas unidades escolares.

Do ponto de vista da leitura das observações de campo, pode-se explicitar que a escola é um espaço-lugar com potencial para resolução de seus conflitos. A escola, embora não tenha tempo burocrático para, pedagogicamente, apaziguar suas tensões, tem potencial em disparar os elementos da mediação, tendo em vista que disponibiliza em suas normativas (projeto político pedagógico) e práticas (ação pedagógica), a noção de pertencimento (HALL, 1997), de reconhecimento (RICOEUR, 2006), de comunidade (BAUMAN, 2001), de juventude (PIMENTA, 2007), de ator social e de protagonismo (TOURAINÉ, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do universo de pesquisa realizada, o que significa a escola na visão dos alunos e professores estudados? Significa: a) depósito de alunos; b) lugar de respeito; c) perda de controle e da noção de certo e errado; d) falta de clareza sobre as influências do mundo; e) ausência de sensações de pertencimento; f) pouco envolvimento da família e do entorno; g) diminuição dos espaços de oportunidade; h) estigmatização dos sujeitos; i) diminuição das formas de sociabilidades; j) deficiência de diálogos e de comunicações; k) cultura formal fechada; l) formação voltada para o mercado; m) perda das características de formação política; e, n) reprodução da meritocracia. Esses significados, no campo da mediação, merecem atenção

especial, quando se circunscrevem aos interesses da escola, pois quando ignorados, podem ganhar proporções e fugir ao controle.

Pode-se argumentar que os profissionais da educação têm conhecimento da realidade do cotidiano da unidade escolar em que atuam. O conhecimento sobre a realidade não garante o surgimento de práticas de mediação de conflitos, uma vez que a escola tende a tratá-los ora como crime, justificando a intervenção da polícia, ora como acontecimentos inexistentes ou corriqueiros a sua rotina.

A questão central tratada neste artigo foi a de que a unidade escolar tem os elementos, circunscritos em seus princípios éticos, morais, simbólicos, políticos, socioculturais, que lhes dão a competência para resolver as manifestações de violências no seu interior sem a intervenção da polícia ou propostas repressivas.

Essa aposta faz emergir diferentes procedimentos de intervenção que a escola pode promover para a resolução de seus conflitos, os quais devem superar as atuais ênfases dadas às práticas de criminalização dos envolvidos, tanto pela via administrativa quanto pela via militar-judicial.

A aposta anunciada caminha no sentido de minimizar as desconfianças e as dúvidas sobre a ação pedagógica e o papel da educação formal a qual, na falta de alternativas, escolhe trajetos policiaescos, criminatórios e repressivos.

No campo, a partir das observações e no afã de explicitar os elementos de mediação praticados no cotidiano escolar, conscientes ou não, vê-se que a unidade escolar estudada tem todos os requisitos que podem dar a abrangência necessária para a inserção de outras realidades, os quais possam ressignificar as manifestações de agressividades e as ações pedagógicas.

A mediação, técnica a ser desenvolvida pelos próprios atores envolvidos no contexto escolar, traz o favorecimento do combate às atitudes discriminatórias, cujo crédito da condução desse processo é atribuído aos professores, alunos, supervisores, diretores, merendeiras, pessoal da limpeza, inspetores, por meio de diferentes formas de suas atuações.

Estes têm as condições para enfrentar a realidade apresentada, para além da transmissão do conhecimento formal, da organização da vida escolar e da preocupação com a aprendizagem. Dentro da lógica da mediação as relações são preventivas e não há manifestações de agressividades que possam ser tratadas com indiferenças.

Da perspectiva institucional, há que se reestabelecer a implicância e a conscientização de todos ao enfrentamento dos conflitos, os quais se fundamentam em princípios éticos (igualdade, diversidade, solidariedade, respeito às diferenças, etc.) afetando todas as áreas do conhecimento, da ordem e das dinâmicas sociais.

O controle desses eventos localizados no ambiente escolar passou a ser uma das dificuldades da educação e da escola contemporânea, no sentido de trazer soluções aos diversos embates enfrentados por professores-alunos-escola-educação, em face dos seus efeitos sociais, resultados do sangue, da morte, da agressão, do revólver, da faca.

Não se pode dizer que o Estado, a educação, a escola e os professores estejam inertes. O problema se desloca para distintos campos da ação pedagógica e da didática que carecem de outras práticas e técnicas-tecnologias para o seu enfrentamento, as quais promovam a superação dos modelos educacionais bancários voltados ao mercado.

Se a violência tem sido uma preocupação na agenda da sociedade, esta não pode reproduzir condutas opressoras e a instituição escolar tem as condições teóricas e práticas para zelar pelos novos indivíduos da nossa sociedade, no sentido de vislumbrar as condutas agressivas, violentas e opressoras com a finalidade de minimizar essas manifestações, especialmente em seus domínios.

No que tange à mediação de conflitos, a lógica da competição, do mérito e da concorrência, incrustados em nossa cultura, não permite a renovação de conceitos, ideais e olhares múltiplos para que se rompa com os vícios da ordem, da opressão e da hierarquia da obediência do mais fraco ao mais forte.

A escola, pelo menos em seus discursos e parâmetros, valoriza o coletivo ou a comunidade escolar, e se envolve de princípios e pertinências com a ética, a moral (entendido como regras de convívio), o respeito mútuo, as singularidades e as tolerâncias. Pela efetivação desses princípios, a escola tem um papel didático-pedagógico preponderante.

A realidade aparece contradizendo os discursos e as retóricas utilizadas no PPP da escola, relevantes pela aposta na consolidação da democracia, da cidadania, da cultura da paz e das emancipações, as quais se predispõe realizar, mas com dificuldades de efetivação.

Entre a realidade e a prática, eis os desafios: fomentar iniciativas ao surgimento de espaços escolares de mediação e de resolução dos conflitos. Da pulverização dos comprometimentos e das co-responsabilizações advêm caminhos desejáveis à consolidação do 'respeito mútuo', um dos fundamentos do processo de mediação.

Por esses trajetos a escola passa a ter a oportunidade de consolidação de espaços de aprendizagem, marcadamente de solidariedade, de convívio coletivo e comunitário, de participação, de protagonismo e, acima de tudo, de valorização e de respeito às pessoas. Trata-se de um reaprender coletivo, em que professores, alunos, pais, entorno, comunidade, instituição e saberes almejam ultrapassar o modelo de sociedade e de educação competitiva, ou a mediação não passará de mais uma técnica ou tentativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M.; GRAÇAS, M. (orgs). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDAS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALVES, C. P.; PIMENTA, C. A. M.; SOUZA, R. T.; SILVA, A. L. Educação e mediação: apontamentos teóricos para o debate sobre políticas públicas. In: PIMENTA; ALVES (Orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. Campina Grande: PB: EDUEPB, 2010, p. 137-158.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

BATISTA, L. F. **Análise sobre a Implantação do Núcleo de Mediação de Conflitos na cidade de Poços de Caldas, no ano de 2012: como da violência e das ações delituosas entre os conflitantes**. 2013. 82 f. Monografia. (Especialização em Segurança Pública) Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-713.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHARLOT, B. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, vol. 4, nº 8, p. 432-443, julho/dezembro de 2002.
- COSTA, M. I. Medidas extrajudiciais para resolução dos conflitos entre os índios potiguara e as usinas de cana açúcar: mediação, conciliação e arbitragem. In: **Revista Ensino Interdisciplinar**, Vol. 3, nº 8, p. 237-253, maio 2017. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2306/1232>. Acesso em 10 de julho de 2017.
- COSTA, M. R.; PIMENTA, C. A. M. **Violência**: natural ou sociocultural? São Paulo: Paulus, 2006.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**. Programa educar para a paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GUIMARÃES, Á.M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- LASCOUX, J.-L. **O que é a mediação?** 2006. Disponível em: <http://www.forum-mediacao.net/module2display.asp?id=39&page=2>. Acesso em: 18 de outubro de 2015.
- MADEIRA, F. R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo vol. 13, nº 4, p. 49-61, Outubro/Dezembro de 1999.
- MAFFESOLI, M. **A Transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Jaguaré do Sul, SC: Salinas, 2005.
- MICHAUD, Y. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MOORE, C. W. **O Processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: Arted, 1998.
- NUNES, A. C. O. **Como restaurar a paz nas escolas**, um Guia para Educadores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PIMENTA, C. A. M. Juventude, violência e políticas públicas. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano VII, nº 75, Agosto de 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/075/75pimenta.htm>. Acesso em 09 de janeiro de 2017.

PIMENTA, C. A. M. Dimensões Socioculturais da Violência: contemporaneidade e relações sociais. In: **Sociedade em Debate**. Pelotas, RS, vol. 1, p. 7-24, janeiro/junho de 2008.

PIMENTA, C. A. M.; OLIVEIRA, C. J. A Gestão escolar no contexto da massificação do ensino: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens. In: **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN, vol. 2, nº. 06, p. 79-96, Outubro/2016.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC, 1998.

Submetido em: Setembro de 2017

Aprovado em: Janeiro de 2018