



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo
de gestão de conflitos e de medidas de intervenção
numa Escola do Piauí

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração
e Organização Escolar**

Erivan dos Santos Ferreira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo
de gestão de conflitos e de medidas de intervenção
numa Escola do Piauí

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração
e Organização Escolar**

Erivan dos Santos Ferreira

Sob a Orientação do Prof^o. Doutor **Carlos Alberto
Vila Estêvão.**

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores do mestrado pela disponibilidade manifestada e pelos saberes e competências que em mim desenvolveram.

A todos os atores escolares da escola onde foi realizado o estudo empírico, e em particular, a todos os professores e gestores das turmas do 5º ano pelo modo pronto e empenhado como responderam às minhas solicitações.

Agradeço a todos, no qual não seria possível relacionar todos os que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e enquanto profissional da educação. Limito-me, por isso, a referir apenas alguns que incentivaram e ajudaram a realizar este mestrado, sem que as omissões representem menos valorização pelos outros.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares pelo apoio incondicional que me deram.

“Os conflitos são grandes oportunidades
para validarmos valores.”
(Vinha, 2017)

Resumo

Nesta investigação foi analisada a gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do Piauí e, levando em consideração o problema da pesquisa, que é, “Qual o contributo das práticas da gestão de conflitos e de medidas de intervenção existentes nas turmas do 5ª ano das escolas do ensino fundamental I no Estado do Piauí no sentido de desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos para uma formação cidadã?” A questão orientadora: “Avaliar os conflitos e as medidas interventivas implementadas de uma Escola do Estado do Piauí”. Tem como objetivos: Conhecer o tipo de gestão escolar e o seu impacto na gestão de conflitos e de medidas de intervenção; Explicar o impacto das influências da gestão de conflitos e de medidas de intervenção no desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos; Explicar o impacto de um (ou alguns) gerenciamento (s) e intervenção (ões) de conflito (s) em sala de aula para desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos. O quadro empírico teve o caráter descritivo e exploratório, com abordagem quali-quantitativa e toma como referencial as contribuições de Carvalho (2016), Demo (2008), Estêvão (1998, 2004 e 2012), Eynng (2011), Guimarães (2005), Weber (2004), Constituição da República de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, que está localizada no bairro da Esplanada, zona sul de Teresina. Participaram do estudo o gestor escolar, 05 professores e 41 alunos. A técnica utilizada como meio de registrar o discurso dos sujeitos do estudo foi questionário e entrevista de grupo focal; utilizaram-se os mesmos roteiros de entrevistas ao gestor e os professores, os 06 alunos responderam a questionários diferentes como instrumentos de coleta de dados. Iniciamos o estudo bibliográfico dos modelos teóricos da Burocracia-racional e as administrações participativas pelo fato da escola brasileira apresentar forte registro destes dois modelos e também por nos parecerem mais adequadas à temática em estudo. Nesta análise, constataram-se a descentralidade do sistema educativo brasileiro, apesar de haver políticas de dependência das escolas as secretarias de educação. Com efeito, analisamos os conflitos como palcos férteis de aprendizagem, destacando o conceito, a mediação, os mais recorrentes, o professor e a formação do indivíduo. Com base nas análises dos resultados observou-se que o gestor desempenha seus trabalhos estabelecendo um diálogo com sua equipe e com os alunos, favorecendo a empatia e a participação nas decisões. Os professores entrevistados relataram que só através

do diálogo os conflitos em sala de aula poderão ser resolvidos e consideram que as fontes dos conflitos não existem exclusivamente na sala de aula, mas também são trazidos das famílias e da comunidade o que deve se ter atenção. Os alunos entrevistados compreendem que os professores têm contribuído para uma cultura de paz e revelaram que o *bullying* é o principal motivo de conflitos na escola.

Palavras-chave: Escola; Gestão democrática; Mediação de conflitos.

Abstract

This research was analyzed conflict management and intervention measures in a school of Piauí and, taking into account the issue of research, that is, "What is the contribution of the practices of conflict management and intervention measures existing in classes of the 5th grade of schools of elementary school I in the state of Piauí towards the development of values, knowledge and skills in students for a citizen training?" The guiding question: "Assess the conflicts and the intervention measures implemented at a school in the state of Piauí". Aims: To know the type of school management and its impact on conflict management and intervention measures; explain the impact of the influences of conflict management and intervention measures in the development of values, knowledge and skills in students; Explain the impact of one (or some) Management (s) and intervention (s) of conflict (s) in the classroom for the development of values, knowledge and skills in students. The empirical framework was descriptive and exploratory, with a quali-quantitative approach and takes as a reference the contributions of Carvalho (2016), Demo (2008), Estevão (1998, 2004 and 2012), eyng (2011), Guimarães (2005), Werber (2004), the Constitution of the Republic of 1988 and Law of National Education Bases and Guidelines, among others. The research was conducted in a public school, which is in the neighborhood of Esplanada, south zone of Teresina. Participated in the study, the school manager, 05 teachers and 41 students. The technique used as a means of registering the discourse of the subjects of the present study was questionnaire and interview of focal group; we used the same interview scripts to the manager and the teachers, the 06 students responded to the different questionnaires as data collection instruments. We started the bibliographical study of the theoretical models of bureaucracy-rational and participative administration, by the fact that the Brazilian school present strong record of these two models also because it seemed more appropriate to the topic under study. In this analysis, found to decentralization of the Brazilian educational system, although there are policies of dependence of schools the secretariats of education. In fact, we analyze the conflicts as fertile stages of learning, highlighting the concept, mediation, the more applicants, the teacher and the formation of the person. Based on the analysis of the results showed that the manager performs its work by establishing a dialog with his team and with the students, favoring the empathy and participating in decisions. The teachers interviewed reported that only through dialog the conflicts in

the classroom can be solved and consider that the sources of conflicts do not exist exclusively in the classroom but are also brought in families and the community which must be subject of a close attention. The students interviewed understand that teachers have contributed to a culture of peace and revealed that bullying is the main cause of conflicts at school.

Keywords: School; Democratic governance; Conflict mediation.

Lista de Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Federal 1988
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GREs	Gerências Regionais de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PC	Proposta Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEC	Professor Mediador Escolar e Comunitário
PNE	Plano Nacional da Educação
SDSU	<i>San Diego State University</i>
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina
TICs	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
ZCE	Zona de Conflito Específico
ZCA	Zona de Conflito Amplo
egc	Estratégias de Gestão de Conflito
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Lista de Figuras

Figura 1	- Sarau na Praça Saraiva.....	46
Figura 2	- Escola e família: Uma união que fortalece laços na educação das crianças.....	46
Figura 3	- WebQuest de primário.....	59
Figura 4	- O que é Kahoot.....	60
Figura 5	- Tipos de atividades.....	60
Figura 6	- Verificando o conhecimento dos alunos em tempo real, dinâmica e resposta no (Quiz).....	61
Figura 7	- Zonas de conflitos.....	72
Figura 8	- Estratégias interventivas de conflito.....	90
Figura 9	- A relação entre alunos e as cláusulas do contrato pedagógico.....	92
Figura 10	- Modelo bidimensional dos cinco estilos de gestão de conflitos.....	95
Figura 11	- Fachada da escola.....	103

Lista de Quadros

Quadro 1	- Participação na concepção de Lima.....	26
Quadro 2	- Considera que mais gera conflitos.....	126
Quadro 3	- Questões de conflitos nas aulas.....	126
Quadro 4	- Final de um conflito.....	127
Quadro 5	- Formação.....	128
Quadro 6	- Gosto na escola.....	128
Quadro 7	- Considera que mais gera conflitos.....	129
Quadro 8	- Argumentos.....	130
Quadro 9	- Uso dos argumentos.....	131
Quadro 10	- Sensação de aprendizado.....	131
Quadro 11	- Resolução de situações de conflito.....	132
Quadro 12	- Sugestões para solucionar os conflitos.....	133

Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Questão 2 (Q2): O que mais gosta na sua escola?	107
Gráfico 2:	Questão 3 (Q3): O que menos gosta nas disciplinas apresentadas?	108
Gráfico 3:	Questão 4 (Q4): O que você gostaria de ver nas aulas de que são ministradas e que ainda não teve a oportunidade?.....	109
Gráfico 4:	Questão 1 (Q1): Qual a sua formação (escolaridade maior).....	114

Lista de Tabelas

Tabela 1:	Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil 1900/2000.....	44
Tabela 2:	Questão 6 (Q6): Você como aluno gosta das aulas de _____?.....	111
Tabela 3:	Questão 7 (Q 7): Você pode escrever o futuro das aulas das disciplinas ministradas. Dê sugestões para tornar atrativas as aulas dessa disciplina	112
Tabela 4:	Questões 8 (Q8): Observação.....	112
Tabela 5:	Questão 2 (Q2): O que mais gosta em sua escola?	114

Índice

Introdução.....	15
Parte I - Enquadramento Teórico.....	20
Capítulo 1 - Teorias Da Administração	20
1.1 Burocracia de Max Weber.....	20
1.2 Administração Participativa de Rensis Likert	22
Capítulo 2 - Sistema Educacional Brasileiro	29
2.1 Constituição Federal de 1988.....	29
2.2 Lei de Diretrizes de Base Nacional (Lei nº 9.394 de 1996).....	34
2.3 A gestão participativa nas escolas	43
2.3.1 <i>Os Conselhos Escolares</i>	50
Capítulo 3 - A Escola e Suas Interfaces	55
3.1 Escolas e novas tecnologias	55
3.2 A escola que sofre violência	62
Capítulo 4 - Os Conflitos Como Palcos Férteis De Aprendizagem	69
4.1 Conflito.....	69
4.2 A mediação	77
4.3 Os conflitos mais recorrentes	82
4.4 As medidas de intervenção dos conflitos.....	89
Parte II.....	98
Capítulo 5 - Estudo Empírico	98
5.1 Opção metodológica.....	98
5.2 Estudo de caso.....	98
5.3 Coleta de dados.....	100
Capítulo 6 - Campo De Investigação	103
6.1 Descrição da Escola do Piauí	103
6.2 Questionários.....	105
6.2.1 <i>Alunos</i>	106
6.2.2 <i>Professores</i>	113
6.3 Entrevistas com grupo focal: a gestão de conflito e medidas de intervenção.....	124
6.3.1 <i>Alunos</i>	126

6.3.2	Professores	127
7	Conclusões	135
	Referências	139
	Apêndices	145
	Apêndice A - Questionário com professores	146
	Apêndice B - Entrevista com grupo focal – aluno	149
	Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aluno	151
	Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	154
	Apêndice E - Questionário do Professor/Gestores	156
	Apêndice F - Entrevista com grupo focal – professor/gestão	159
	Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) professor/gestor	161
	Anexos	164

Introdução

A presente dissertação de mestrado versa sobre a gestão de conflitos e de medidas de intervenção utilizadas numa escola de Teresina, observando a postura dos professores e alunos diante dos conflitos, mas recorrentes em todo ambiente escolar. Visa ainda identificar os contributos que influenciam a formação cidadã para uma cultura de paz.

Este tema não é novo, pois continuamente vem se falando sobre a violência escolar, e principalmente sobre o *bullying*, ao mesmo tempo em que se procuram ferramentas interventivas e estilos de gestão que tragam conhecimentos a propor algum tipo de aprendizagem satisfatória.

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e aos Estados e o Distrito federal, no ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior. A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. O sistema de ensino abrange os estabelecimentos de escolas particulares. Essa estrutura educacional redirecionaram as formas de organização e gestão, estabelecendo princípios de uma gestão democrática, ou seja, a necessidade de que a gestão das escolas se efetivasse por meio de processos coletivos envolvendo a participação da comunidade escolar e local.

Com a participação da comunidade supõe-se que as escolas fossem reduzir os conflitos e o processo administrativo fluísse com eficiência, mas o cenário atual tornou-se complexo, a comunicação rompe a barreira da distância, há intercâmbio cultural, um jeito diferente de lidar com as informações, surge ainda à cultura multinacional que leva as pessoas a um estado de comportamento imediatista; isso exige da escola um ensino diferenciado, e em que a escola e os seus integrantes não conseguem acompanhar a nova forma de interagir. Acredita-se que a escola é um reflexo da sua comunidade e hoje a comunidade é menos tolerável, mais conflituosa.

Pela sua pertinência atual e pela sua capacidade explicativa das questões com que se confrontam a educação e a escola, vou considerar aqui apenas o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional (este último, com desenvolvimento ainda restrito em sectores também limitados), servindo-me de Estevão (2004). O autor representa a escola como “um lugar de vários mundos” propondo, na linha do que vinha escrevendo em que considerava a escola como uma organização fractalizada e multidiscursiva.

Partindo desse entendimento, é inadequado pensar numa escola em que todos os alunos tenham as mesmas convicções culturais, isto é, sejam iguais. É pertinente estarmos convictos de que a escola é feita de pessoas que querem ser respeitadas pelas suas particularidades, e um sistema que venha negar uma nova realidade escolar não só agride os seus alunos como também induz a gerar conflitos entre eles. Mas, pensar num sistema educacional que seja dinâmico, que atenda à ideia de que a escola atual deve ser pensada como uma escola que fala as diversas línguas e assimila várias culturas num mesmo espaço, leva a novas perspectivas.

Então, os operadores do sistema educacional devem propor políticas que assimilem novas abordagens na educação, levando a escola a considerar que o aluno aprende porque a escola lhe proporciona discutir as relações e as suas interfaces, proporcionando um ambiente acolhedor e livre para corrigir distorções oriundas da vida social, decidindo falar à língua das diferenças, comprometendo-se em propiciar meios eficazes para comportamentos aceitáveis no convívio social, despertando o interesse nos alunos.

Numa escola dinâmica e com novos desafios, em que a formação inicial do professor não consegue capacitá-los para agirem diante de problemas complexos, essas e outras questões suscitaram-nos a curiosidade para investigar como a escola e os professores têm gerido os conflitos e quais as medidas de intervenção de conflitos são adotadas para enfrentar a realidade quotidiana.

Atualmente, entre as diversas situações existentes na escola, provenientes de conflitos, a violência é um dos mais expressivos e o seu aparecimento é sempre motivo de comoção escolar.

A violência nas escolas, embora não se constitua num fato novo, vem-se manifestando, atualmente, com outras características, tornando-se foco de análise das diferentes áreas académicas, em especial da sociologia e da psicologia e da educação. A percepção é que este fenómeno vem aumentando. Com base numa

pesquisa realizada pela união de diretores do magistério oficial do estado de São Paulo, em 429 escolas de rede pública estadual, em 2001, 35% das escolas consideraram que a violência aumentou. (Brunelta, 2006, citado em Eyng, 2011).

É notório que a violência resulta de pequenos conflitos mal geridos na sala de aula e que por diversas circunstâncias não são dados os devidos cuidados, promovendo para toda a turma um descaso com a problemática dos envolvidos na questão. O professor na sala de aula é uma referência para os seus discentes e por isso deve ter cuidados especiais ao gerir conflitos na sala de aula. Mais importante do que saber lidar com os conflitos, é intervir neles de forma eficiente, pois naquele exato momento o professor está a ser avaliado pelos seus alunos e, conseqüentemente, aquele momento, como em todos os momentos na sala, são momentos de aprendizagem.

Por outro lado, a “violência dos poderes instituídos” estritamente utilitária, e que evoca uma solidariedade mecânica, pode também refletir-se nos conflitos que caracterizavam as relações de agressividades entre os alunos (Guimarães, 2005).

Nesse sentido podemos perceber que na escola praticam-se ações conflituosas que podem levar os professores a produzirem um comportamento ditatorial nos alunos, levando-os à indignação. As conseqüências podem assumir a forma de uma violência extremamente brutal com os seus colegas.

Diante desse fenômeno, é importante perceber que os conflitos não são, de maneira alguma, fenômenos extremamente negativos, pois o papel do professor é ser mediador; os conflitos são momentos em que, bem geridos, tornam potenciais palcos férteis de aprendizagem.

O despertar para esta investigação subordinada ao tema “ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa escola do Piauí” surge da curiosidade em como são geridos os conflitos e que medidas interventivas dos conflitos são utilizadas na escola.

Neste sentido, colocamos a pergunta: Qual o contributo das práticas da gestão de conflitos e de medidas de intervenção existentes nas turmas do 5ª ano das escolas do ensino fundamental I do estado do Piauí no sentido de desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos para uma formação cívica?

Com o estudo que vamos realizar, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

Objetivos da investigação:

- a) Conhecer o tipo de gestão escolar e o seu impacto na gestão de conflitos

- e de medidas de intervenção;
- b) Identificar os conflitos que surgiram com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula;
 - c) Compreender a importância, na formação de professores, da ética da justiça para o desenvolvimento de competências, saberes e valores;
 - d) Reconhecer que o desenvolvimento destas competências se faz na educação cívica realizada através de uma boa gestão de conflitos e de medidas de intervenção;
 - e) Explicar o impacto das influências da gestão de conflitos e das medidas de intervenção no desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos;
 - f) Explicar o impacto de um (ou alguns) gerenciamento (s) e intervenção (ões) de conflito (s) em sala de aula para desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos.

O trabalho é constituído por duas partes que, embora distintas, vamos procurar articular. Na primeira parte, vamos contemplar uma análise das teorias da administração e o desenvolvimento sócio-político do sistema de educação do Brasil. Desta parte constam cinco capítulos, sendo que no primeiro vamos dar ênfase à burocracia de Max Weber, aos tipos de “dominação” e legitimação: tradicional, carismático e racional legal. Ainda nesse capítulo, falaremos da administração participativa de Rensis Likert, que baseia a sua teoria da motivação administrativa nas dimensões de funcionamento organizacional, tais como a força motivacional, processos decisórios, estilos de liderança, metas organizacionais e finalidade do controlo.

No segundo capítulo, vamos analisar o Sistema Educacional Brasileiro desde a constituição de 1988, o que ela prevê para nossa educação até à Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394 de 1996, tipos de gestão e a participação social na promoção de uma educação de qualidade.

No terceiro capítulo, analisaremos a escola e as suas tecnologias, a violência e o papel da família na educação escolar.

No quarto capítulo, abordamos os conflitos na escola e como eles são palcos férteis de aprendizagem.

No quinto capítulo, analisaremos os contributos alcançados pela gestão e mediação de conflitos na escola, tais como, valores, saberes e competências.

Na última parte do trabalho, vamos realizar um estudo ao nível de uma escola da educação básica do 1^a ao 5^a ano do ensino fundamental I, procurando conhecer o tipo de gestão e as medidas interventivas utilizadas para enfrentar os conflitos na escola. Vamos recolher dados recorrendo a diversas técnicas e que nos permitam testar com mais fiabilidade as hipóteses de trabalho por nós formuladas e procurar apontar respostas para o problema que estamos a investigar.

Ao longo desta investigação deparamo-nos com algumas limitações. Uma das primeiras limitações foi à ausência da alfabetização dos alunos que não permitiu respostas claras nos questionários, o que nos deixou com muitos desafios. Outra das limitações que encontramos residiu na impossibilidade de alargar o âmbito das nossas leituras, e no conseqüente aprofundamento sobre a temática, por limitações de tempo e também para evitar a dispersão do trabalho.

Apesar dos aspectos menos positivos, a investigação revelou-se, no nosso ponto de vista, altamente enriquecedora e contribuiu para uma postura mais crítica e mais atenta no local de trabalho e para a minha formação nessa área da educação.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Teorias Da Administração

1.1 Burocracia de Max Weber

A “dominação”, como conceito mais geral e sem referência a algum conteúdo concreto, é um dos elementos mais importantes da ação social. Sem dúvida, nem toda ação social apresenta uma estrutura que implica dominação. Mas, na maioria das suas formas, a dominação desempenha um papel considerável, mesmo naquelas em que não se supõe. (Weber, 2004, p 187).

Porém, a ação dominadora, é importante para determinar o tipo de dominação que é exercido sobre seus dominados, através do poder de mando que é destinado aos dominados.

Para este autor, existem três princípios de autoridade e de legitimação: tradicional, carismático e racional legal.

A autoridade tradicional é aquela que é suportada pela existência de uma fidelidade tradicional; o governante é o patriarca ou senhor, os dominados são os súditos e o funcionário é o servidor. Presta-se obediência à pessoa por respeito, em virtude da tradição de uma dignidade pessoal que se julga sagrada. Também é classificada, por Weber, como sendo uma dominação estável, devido à solidez e estabilidade do meio social, que se acha sob a dependência direta e imediata do aprofundamento da tradição na consciência coletiva (Wild, 2013, p. 3).

Por sua vez, a autoridade carismática assenta nas qualidades excepcionais do líder. Segundo Weber (2004, pp. 324-325), o carisma é qualitativamente singular, determinado por fatores internos; ele assenta sobre as “crenças” transmitidas por profetas, sobre o “reconhecimento” que pessoalmente alcançam os heróis e os demagogos, durante as guerras e revoluções, nas ruas e nas tribunas, convertendo a fé e o reconhecimento em deveres invioláveis que lhes são devidos pelos governados. A autoridade é suportada graças a uma devoção afetiva por parte dos dominados, ou de outro tipo qualquer; neste caso, encontra os seus limites no círculo destas pessoas.

A relação mencionada anteriormente encontra uma racionalidade que é contrária à da “burocracia”: a obediência a uma pessoa dá-se devido às suas qualidades pessoais e não apresenta nenhum procedimento ordenado para a nomeação e substituição.

A autoridade carismática é uma relação que denota dominação pelas circunstâncias que não são económicas, centraliza a sua finalidade e base material na conclusão da tarefa. A forma de solucionar os conflitos por este líder é reveladora da sua capacidade de focar na sua missão, considerando os sentimentos de admiração, de considerar os chefes como heróis ou santos. Finaliza Weber (2004, p. 327) afirmando: “A justiça genuinamente carismática atua sempre desta maneira: em sua forma pura, é o contraste extremo às vinculações formais e tradicionais, sendo independente tanto da santidade da tradição, quanto das deduções racionalistas que partem de conceitos abstratos”.

Por fim, a autoridade racional legal está assente nas normas legais, sendo a burocracia, o tipo mais puro de dominação. A “validade” de um poder de mando pode expressar-se no sistema de regras racionais instituídas (pactuadas ou impostas) que, como normas universalmente compromissórias, encontram obediência quando a pessoa por elas “autorizada” a exige.

A burocracia prevê uma obediência regulamentar, ou uma obediência, que se presta não à pessoa em virtude de direito próprio, mas à função ou à regra, que se conhece competente para designar a quem e em que extensão se há de obedecer (Weber, 2004, p. 198).

É na sua dimensão sociológica, enquanto teoria, que se destacam questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência. Entende-se, do autor, que se trata também dum problema político, uma “forma de dominação legítima”, porquanto concretiza a dominação legal assente em critérios racionais. (Estêvão, 1998, p. 178).

Das características distintivas da burocracia na linha de Weber destacam-se: a centralização da estrutura de autoridade; cadeias de comandos formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por meta; um grau de formalização e complexidade acentuada; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções. (Hall, 1978 como citado em Estêvão, 1998, p. 178).

Compreende-se que cada uma dessas características distintivas pode apresentar um grau de presença ou de ausência maior ou menor; então, baseado nisso, podemos definir se a organização é mais ou menos burocrática. Na linha

weberiana, as organizações são fundamentalmente estruturas de órgãos e funções, visando à máxima eficiência.

A burocracia acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa em contraste com o governo autônomo democrático das pequenas unidades homogêneas. Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de <<igualdade perante a lei>> no sentido pessoal e funcional – é, daí, o horror ao <<privilégio>>, e a rejeição ao tratamento dos casos <<individualmente>> (Weber, 1979, como citado em J. A. Costa, 1996, p. 42).

1.2 Administração Participativa de Rensis Likert

A qualidade do ensino atual, a mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, com pessoas preparadas para viverem em sociedade e conviverem com as diferenças, tudo isto, são exigências da sociedade às escolas e aos seus gestores públicos.

É um ponto crucial entender que o mercado de trabalho esperam pessoas críticas e reflexivas; então, resolvemos apresentar a teoria de Likert como uma forma de compreender a atuação da pessoa que está sendo preparada na escola, para se encaixar nessa carência do mercado e da sociedade.

Likert baseia a sua teoria da motivação administrativa nas dimensões de funcionamento organizacional, tais como, a força motivacional, processos decisórios, estilos de liderança, metas organizacionais e finalidade do controlo. Relacionando estas medidas com o desempenho organizacional, o autor concluiu que existem características específicas nas organizações que apresentam alto desempenho. De um modo geral, essa teoria procura o desenvolvimento dos membros da organização, melhoria na satisfação, sentimento de valor e aceitação, conseqüentemente melhorando o desempenho organizacional. (Likert, 1971 como citado em Berndsen & Machado, 1974, p. 30).

Em função disso, Likert apresenta quatro conceitos principais: a) emprego de recursos tradicionais de administração; b) alto nível de motivação; c) eficiente interação; d) emprego de sistemas de medição.

Em primeiro plano, compreende a classificação dos cargos, simplificação do trabalho, determinação de objetivo específico de trabalho, medições do trabalho realizado, entre outras dimensões, ignorando em parte a motivação. (Likert, 1971 como citado em Berndsen & Machado, 1974, pp. 30-31).

No segundo plano, a motivação em termo de valores e objetivos próprios, bem como o desejo de posição (*status*), reconhecimento, aprovação, aceitação, motivos de segurança, curiosidade, espírito criador e desejo de novas experiências.

Terceiro plano, a interação deve ser eficiente, para que possa facilitar a atividade organizacional e a integração e a coordenação. Estas ações são para assegurar que, na tomada de decisões, elas sejam coerentes e saudáveis. Acrescenta as influências mútuas, trocam experiências, conhecimentos e informações. Nas decisões, os membros precisam ter conhecimento de todas as informações para que se sintam motivados por estas decisões.

No quarto plano, surge a medição dos atritos humanos que afeta a capacidade produtiva da organização, a motivação dos seus membros e a eficiência com que são trabalhados estes processos de comunicação e tomadas de decisão.

A liderança proposta por Likert pressupõe pessoas que pensam nos seus companheiros como pessoas com limitações, e não como pessoas que realizam tarefas. Lidar com as pessoas como seres humanos provoca nelas um valor que motiva a continuarem a esforçar-se.

O “grupo frontal” são pessoas de estreitas relações na organização que Likert considera que bem organizados e com altas qualidades de interação, que apresentam maior motivação para: a) aceitar os objetivos e decisões do grupo; b) procurar influenciar objetivos e decisões do grupo de modo consistente com sua a própria experiência e com os seus objetivos; c) comunicar profundamente com o grupo; d) receber comunicações de outros membros; e) ajudar as implementações de objetivos importantes; e f) comportar-se de forma aprovada pelo líder.

As medições de certas dimensões do funcionamento organizacional, tais como, forças motivacionais, processo de decisão, estilos de liderança, estabelecimento de metas organizacionais e finalidade do controle, produzem resultados que compõem determinados tipos de Estilos de Administração comuns numa organização. Estes estilos podem ser identificados como: (I) autoritário coercitivo, (II) autoritário paternalista, (III) consultivo e (IV) participativo com base no grupo. (Likert, 1971 como citado em Berndsen & Machado, 1974, p. 31).

Quanto mais próximo do Estilo IV estiver o estilo de administração, tanto maior será a probabilidade de haver alta produtividade, boas relações no trabalho e elevada rentabilidade; em contraste, uma organização que se aproxime do estilo I maior será

a probabilidade de ineficiência (Likert, 1971 como citado em Berndsen & Machado, 1974, p. 32).

Os sistemas de administração, como ficaram conhecidos, são estilos administrativos que Likert criou e que sucintamente iremos abordar:

O estilo coercitivo é um sistema autocrático e forte, coercitivo e fortemente arbitrário e controlos rígidos que ocorrem na administração. As suas características principais estão no: processo decisório, que é centralizado na cúpula da organização; no sistema de comunicação, que é precário e emperrado; no interpessoal que é considerado prejudicial ao bom andamento dos trabalhos; em sistemas das recompensas e punições, que privilegiam as punições e os procedimentos disciplinares, criando um ambiente de temor e desconfiança. (Liker, 1975 como citado em Auler, 2014, p. 181).

O estilo paternalista é uma atenuação do primeiro sistema, mas condescendente, menos rígido. As suas principais características estão no processo decisório, que segue centralizado na cúpula, mas permitindo uma pequena delegação nas decisões de carácter rotineiro e repetitivo, sujeitas a posterior aprovação; a comunicação é relativamente precária, vertical e descendente, embora a cúpula receba informações dos escalões mais baixos como retroação das suas decisões; o interpessoal é tolerável, mas ainda é considerado um mal para a empresa, a interação humana é permitida; no sistema de recompensas e punições, há ênfase nas punições e as medidas disciplinares são mais brandas.

No estilo consultivo, há um abrandamento da arbitrariedade organizacional e mais participações que os anteriores. As principais características estão em primeiro lugar no processo decisório que é participativo e consultivo e as decisões específicas são delegadas aos diversos níveis hierárquicos e tomadas com base nas políticas e diretrizes institucionais; segundo, o sistema de comunicação prevê uma orientação vertical ampla e comunicações laterais entre os pares; terceiro, o interpessoal é facilitado quando é sadio e positivo, privilegiando o relacionamento humano e a confiança; quarto, no sistema de recompensa e punição, há um destaque para compensação material e simbólica, punições e castigos são eventuais.

O estilo participativo com base no grupo é democrático por excelência, totalmente aberto. As suas principais características inicialmente, no processo decisório, são forjadas no consenso e as decisões são delegadas aos níveis inferiores com políticas e diretrizes definidas pela alta administração, sempre com a ratificação

dos grupos envolvidos; segundo, o processo de comunicação é flexível, eficiente e eficaz; terceiro, o interpessoal é participativo e há grande participação em grupo, gerando confiança mútua e trabalho em equipe, sentimento de responsabilidade pelo que decidirem e no que fizerem; quarto, no sistema de punição e recompensa, há ênfase nas recompensas simbólicas sociais, as punições são raras e são definidas pelos grupos envolvidos. (Likert, 1975 como citado em Auler, 2014, p. 182).

A qualidade do produto ou serviço tornou-se possível através da participação dos colaboradores nas decisões operacionais, no planejamento e nas definições de metas, que foi apresentada por Likert. Portanto, a qualidade do ensino torna-se pertinente pelo estilo administrativo participativo, que proporciona um engajamento nas realizações do planejamento elaborado em conjunto, e a responsabilidade do colaborador com o planejamento é mais espontânea quando há participação na constituição do mesmo.

O estilo participativo é a resposta lógica para as condições e os desafios da atualidade. (McLagan & Nel, 2000 como citado em R. P. Almeida, 2009, p. 14). E torna-se necessária para as escolas construírem um ambiente coletivamente comprometido com o ensino-aprendizado. Pesquisas revelam que o sistema participativo colhe nas escolas melhores resultados que o sistema autoritário.

Se tivermos em conta a proposta de Libâneo (2001 como citado em R. P. Almeida, 2009, p. 15), ela apresenta semelhanças com as de Likert. Assim, aquele autor propõe três modelos organizacionais de gestão, que são classificados em (I) técnico-científico: tendo ênfase nos cargos e funções, racionalização do trabalho, comunicação linear e poder centralizado. Este modelo assemelha ao sistema “1” de Likert. O autogestionário (II) baseia-se na direção grupal, responsabilidade participativa e participação direta com todos os membros, que segue a mesma filosofia participativa Likertiana. E a democrática-participativa (III) que se define numa forma coletiva de gestão e em cada membro assume uma responsabilidade, ficando explícito o sistema “4” de Likert.

Likert propõe as características organizacionais que explicam a natureza dos quatro sistemas referidos. No entanto, pelo Quadro 1, darei ênfase aos dois estilos que descrevem as sete dimensões que apresentaram diferentes características:

Dimensões	Estilo autoritário	Estilo participativo
Processo de liderança	Não existe confiança entre superior e subordinado	Confiança irrestrita entre superiores e subordinados.
Força motivacional	Aplicam punição e as recompensas são ocasionais	Recompensas sociais e matérias e raras punições.
Processo de comunicação	Pouquíssima comunicação, e o fluxo de informação são de cima para baixo.	Muita comunicação
Processo decisório	A maioria das decisões é tomada na cúpula da organização	Decisões descentralizadas, informações completas e precisas para o tomador de decisões.
Estabelecimento de objetivo	Ordens são expedidas, sem maiores explicações, forte resistência, por parte dos subordinados.	Metas aceites sem resistências
Processo de controle	As funções de controle são concentradas na cúpula	O interesse e a preocupação pelo controle estão difundidos por todos os níveis hierárquicos.
Processo de interação-influência	Pouca interação e influência dos subordinados nas definições de metas	Ocorre interação; quase sempre os subordinados podem influir nas metas.

Quadro 1 – Participação na concepção de Lima.

Fonte: (Likert, 1971-1975 como citado em R. P. Almeida, 2009, p. 17).

Pode-se observar que os dois estilos expostos no quadro anterior são antagônicos. Likert revela nas suas pesquisas que o estilo participativo comporta melhor desempenho. O que resulta dessa pesquisa aponta também para prováveis soluções na condução da gestão do processo de ensino e aprendizado, proporcionando melhores desempenhos.

Para finalizar, e reportando-nos ainda à participação, para Freire (1991 como citado em R. P. Almeida, 2009, p. 21), a participação é interativa e sinérgica, que atua nas áreas psicológicas e sociológicas; interativa porque os indivíduos têm a capacidade de influência uns sobre os outros, sinérgicas porque se procura um trabalho em equipe. Entende-se, que o processo interativo e sinérgico são pontos a reforçar na administração participativa podendo consequentemente corrigir a falta das responsabilidades dos participantes, que na maioria das vezes querem praticar uma participação parcial, sem considerar o engajamento que a teoria Likertiana propõe.

Na gestão participativa das escolas brasileiras, prevista pela Lei nº 9.394/96, é assegurado condições de participação das pessoas que compunham a comunidade

escolar, tal como: conselhos escolares, associação de pais e mestres e grêmio estudantil. Essas formas de participações são indiretas, em que a coletividade nomeia um grupo para representar os seus anseios; mas temos as diretas, que são manifestações individuais asseguradas pela lei, por exemplo: o voto, as representações de queixas e o referendo que vão influenciar nas tomadas de decisões e ajudam na eficácia da tarefa.

Cabe ainda ressaltar que ao constituir uma forma participativa é pertinente analisar resumidamente como ela se dá. E é no processo decisório que se vai procurar envolver as pessoas, e isso significa consultá-las individualmente ou em grupo, sobre a solução dos problemas. As pessoas não tomam decisões, mas passam a auxiliar os diretores escolares, coordenadores, supervisores, professores e alunos nos processos decisórios.

Em síntese, podemos distinguir três modalidades principais de envolvimento no processo decisório: a primeira, diz respeito às decisões participativas, e que pode ser dividida em dois tipos: a consultiva e compartilhada. A segunda modalidade diz respeito às equipes autogeridas e a terceira modalidade refere-se à participação na direção (cogestão).

Na primeira modalidade, no tipo consultivo pode dar-se através das opiniões: o gestor escolar ao solicitar opiniões não implica ter que necessariamente concordar com elas, ou seja, ao solicitar opiniões não se priva do direito de tomar arbitrariamente a decisão final. É a área onde a gestão participativa mais gera conflitos, porque significa que as expectativas a respeito da participação não ficaram bem claras e os grupos passam a acreditar que suas opiniões deveriam ser acatadas, ao invés de apenas serem recomendações para a gestão.

Por outro lado, a decisão participativa compartilhada é proveniente de um consenso, onde há um compromisso de acordo com o grupo que resulta em decisões coletivas e esse tipo de participação desperta no sujeito um engajamento para não só opinar nas decisões, mas também contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda modalidade, as equipes autogeridas são criadas a partir da delegação das autoridades escolares e do aprimoramento da comunicação dentro dos grupos. Uma das suas principais características é a autonomia para decidir e a responsabilidade pelos próprios resultados, os integrantes são multifuncionais e polivalentes.

Na última modalidade, a participação da direção (cogestão) dá-se pela divisão da própria estrutura de poder, havendo mais que um simples processo opinativo nas decisões, porque implica participar institucionalmente da estrutura do poder e da organização do processo de ensino-aprendizagem; um exemplo básico é a participação nos conhecimentos construídos pelos alunos, uma vez que ao ensinar se aprende e quando se aprende se ensina (Maximiano, 2000, pp. 375-376).

A cogestão significa participar da estrutura de poder da organização escolar, que vai além do processo decisório do gestor.

Capítulo 2 - Sistema Educacional Brasileiro

2.1 Constituição Federal de 1988

O objetivo deste capítulo é analisar a Constituição Federal de 1988 sob a direção do direito à educação, os mecanismos introduzidos para a sua efetivação e sua estrutura como sistema de educação. Neste sentido, procuraremos o entendimento do direito à educação e como ele se organiza nas esferas públicas e privadas.

A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 é vista como um avanço nos direitos e garantias do cidadão e como um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhe, introduzindo-se os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso do ensino à educação básica continuam como promessa não cumprida.

Tendo presente às comparações do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), enquanto as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% de 2015 para 2016, cresceu o interesse pelo ensino médio integral, no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período. Entretanto, segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na educação básica.

O percentual de alunos do ensino médio em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016. A educação em tempo integral figura nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024, e o desafio proposto é atingir pelo menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Já as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016 e a porcentagem de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016.

A declaração do direito à educação aparece no artigo 6º: “São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” Pela primeira vez na nossa história constitucional, a educação é vista como um direito social. A forma como o legislador vê a educação reflete a pretensão de que todos tenham direito ao acesso ao ensino como algo inalienável, irrenunciável. Neste sentido, procura a CF/88 fazer justiça no ensino público, numa linha que Estêvão (2004, p. 35) ajuda a compreender, quando afirma que:

O conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades.

No artigo 205º da Constituição (Brasil, 1988), afirma-se:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo reafirma o que havia citado a anterior Constituição de 1969, no seu art. 176º: “A educação é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.”.

O artigo 205º remete-nos também para uma breve reflexão do que se entende pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pelo exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Portanto, o Estado e a família terão o dever de proporcionar uma educação que atenda aos requisitos mínimos estabelecidos por este artigo.

A propósito deste artigo, Raposa (2005 como citado em Coelho, 2010, p. 2), afirma:

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere.

O artigo 206º possui oito incisos e um parágrafo único, os quais, não iremos mencionar na íntegra, mas sim destacar três incisos que por si só revelam os traços da educação Brasileira:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988)

No inciso I (primeiro) temos as condições igualitárias para os estudantes, o que sinalizou uma proporcionalidade igualitária; ou seja, dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata

medida das suas desigualdades. Há também que referir a questão da permanência na escola: a Carta Magna sugere combater a evasão escolar que não se mencionava nas constituições anteriores. A CF/88 compromete o Estado e a família a disponibilizarem meios no sentido de não haver desistência dos alunos.

Um pouco à frente, no inciso IV (quarto), inova-se a fórmula da gratuidade, assegurada a todos os níveis nas redes públicas de ensino, que não era contemplado nas constituições anteriores. Podemos perceber que os incisos citados anteriormente são inovações da CF/88 e pontos característicos da educação atualmente promovida.

A Constituição de 1967¹ cita que os docentes para terem acesso ao cargo de professor devem suprir a exigência do cargo, provas e títulos, sem provocar a valorização retributiva que é o salário profissional; já a CF/88² prevê um piso nacional aos trabalhadores da educação. Isso foi uma quebra de paradigma em relação ao que previam as constituições anteriores.

Na Constituição (Brasil, 1988), o artigo que detalha o direito à educação é o 208º:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e é assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade certa. Este inciso torna a oferta do ensino gratuito, de modo que, em todas as faixas etárias se sinaliza uma educação para aqueles de mais idade, sem distinção; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; este inciso garante um ensino padronizado com conteúdo pertinente a uma formação satisfatória do educando; III - atendimento educacional. Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, que nos leva a entender que os alunos com qualquer tipo de deficiência participam numa turma com os ditos normais; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, destinada às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Embora ainda tenhamos problemas na educação infantil de ofertas de creches e pré-escolas³, a Carta Magna sinaliza para um início histórico escolar do aluno na

¹ O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial (Constituição, 1967, inciso IV).

² Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

³ O Ministério da Educação (MEC) divulgou nesta terça-feira 22/03/2016 o resultado do Censo Escolar 2015. O levantamento aponta que 600 mil crianças com 4 e 5 anos que deveriam frequentar a pré-escola, ainda não eram atendidas no Brasil. (Educação, 2016, março 22).

modalidade do ensino fundamental I, que remete as crianças a começarem mais cedo a carreira escolar, diferente das constituições anteriores.

A CF/88 procura ser esclarecedora no sentido de garantir um acesso a todos que ambicionam ingressar e continuar com seus estudos, inclusive disponibilizando o ensino noturno. Os principais mecanismos destinados a detalhar e a reforçar a importância da declaração ao direito à educação estão expressos nos três parágrafos do artigo 208º da CF/88, que são: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo⁴”.

O parágrafo diz-nos que o direito à educação não pode ser negado pelo Estado, porque consta expressamente na constituição vigente; “§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.”.

Segundo Oliveira (2010, p. 64), a novidade centra-se na possibilidade de responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade incumbida da oferta deste direito, e não apenas o Poder público em geral.

O § 3º do artigo 208º da Constituição (Brasil, 1988) prescreve que:

“Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola”. Este parágrafo remete às secretarias de educação a divulgação das vagas nas escolas pelos meios de comunicação e assim garantir a frequência dos alunos e o monitoramento da quantidade dos mesmos. O poder público utilizará sistema de recenseamento anualmente.

O artigo 209º detalha como o poder privado participará da oferta do ensino. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Este artigo refere que o ensino privado estará condicionado ao poder público. No inciso I (primeiro) o cumprimento das normas gerais da educação nacional refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), à Lei de Diretrizes e Base da Educação e à recém-chegada, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que iremos sucintamente analisar na subseção 2.2.

⁴ O art. 208º, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente (Cretella, 1993 como citado em Oliveira, 1998, p. 64).

No inciso II (segundo) (Brasil, 1988), a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público serão através de inspeções do cumprimento das resoluções e pareceres emitidos pelos conselhos da rede de ensino em que a escola privada está inserida, sujeitando as escolas privadas à autorização de funcionamento a um determinado tempo, o qual será renovado.

No artigo 211º (Brasil, 1988), afirma-se: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”. Assim, cada ente da federação (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) terá um sistema de ensino, que é constituído pelas escolas e similares, e com a intenção de promover a educação planejada nos moldes estabelecidos pela CF/88.

No §1º, a União é responsável pela organização do sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais, exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo da qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; no §2º, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; no §3º, Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; no “§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação, serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino”. Fica claro que os maiores recursos financeiros serão destinados aos sistemas de ensino que tenham maior número de alunos matriculados.

No artigo 213º, esses recursos poderão ser transferidos para a escola comunitária, filantrópica, confessional e para a iniciativa privada, em forma de bolsas de estudos.

Por oportuno, no sentido de priorizar uma política de educação planejada, o artigo 214º vem citar o Plano Nacional da Educação⁵. Aí se defende o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis, etapas e

⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

2.2 Lei de Diretrizes de Base Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)

Nesta parte referimos sucintamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por um aspecto Organizador da Educação Nacional e procuramos entender as suas diretrizes e bases e como elas orientam os sistemas educacionais da União, Estados e Municípios.

Iniciando a leitura da Lei nº 9.394/96 pelo Título I, art. 1º, podemos perceber que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organização social civil e nas manifestações culturais. Tendo em vista a abrangência do processo formativo em que se desenvolve a educação, podemos analisar o seu aspecto organizador.

Apreciando o Título III, artigo 4º, é de suma importância para compreendermos mais adiante quando diz: O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5(cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4(quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Para entender o seu aspecto organizador nos sistemas de ensino das entidades federativas, vamos ao Título (IV), artigo 8º, que diz: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Conforme Saviani (2011, p. 160), neste Título há uma reprodução fiel do *caput* do artigo 211 da CF/88. Ainda no artigo 8º da Lei nº 9.394/96, os parágrafos §§1º, 2º dizem que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, garantindo a liberdade de organização aos sistemas de ensino.

Mais importante talvez seja a ideia do regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito federal, na organização dos respectivos sistemas de ensino (Art. 8º, *caput*); esse tipo de formulação pode ser mal interpretado, no sentido de um empurrar para o outro as responsabilidades nas quais cada um é responsável, mas é preferível um sistema livre a um sistema rígido com base em hierarquias peremptórias; a possibilidade da má interpretação é o preço da liberdade dos Sistemas de Ensino. (Demo, 2008, p. 16).

A coordenação da Política Nacional de Educação será exercida pela União, no sentido de articulador dos diferentes níveis. Podemos verificar que o sistema educacional da União terá a função de normatizar os sistemas menores, através das suas leis e decretos, redistribuindo competências, como e qual nível e modalidades de ensino terá prioridade nos seus respectivos sistemas de ensino.

Na distribuição das competências entre diversas instâncias de governo, a LDB 9394/96 incumbe aos Municípios a manutenção da educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos Estados cabe colaborar com os Municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio... (Saviani, 2011, p. 161).

No artigo 9º são definidas as atribuições da união que fica incumbida de:

- I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
 - II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
 - III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
 - IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
 - IV – A estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;
 - V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
 - VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
 - VII - Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
 - VIII - Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
 - IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.
- § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
- § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.
- § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (Lei n. 9.394, 1996)

Entre os artigos citados, o inciso I do artigo 9º é destaque por causa de uma reivindicação histórica. A ideia de Plano no âmbito Educacional remonta à década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932. O “Manifesto”, após diagnosticar o Estado da educação pública no Brasil, afirma que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar a altura das necessidades modernas e das necessidades do país.” (Manifesto, 1984, citado por Saviani, 2011, p. 162).

Partindo dessa conquista, do planejamento educacional no Brasil, atualmente enfrentamos o desafio de cumprir as metas pré-estabelecidas do Plano Nacional de Educação. Desde a Lei n. 9.394/96 (que instituiu o PNE), e no atual PNE 2014-2024 (Lei n° 13.005, em 25 de junho de 2014), deixa a desejar no que diz respeito a educação Brasileira por não conseguir conjugar os verbos planejar e executar, desconstruindo toda expectativa em torno desta referência fundamental que serve como base para as futuras políticas educacionais.

No Relatório do 1° ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Meta 5 (cinco), os dados mostram que o desafio brasileiro urgente e indiscutível é o de melhorar os níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos dedicados ao período escolar de alfabetização e letramento inicial, só desenvolveram habilidades elementares nessa dimensão absolutamente essencial para continuidade plena das aprendizagens ao longo da vida. (Relatório do 1° ciclo, 2016, p.136).

O sistema federal, dentro do qual a União tem poder de mando, como aparece nos incisos seguintes, introduz uma novidade importante quanto ao papel de avaliação e informação (inciso V, VI e VIII), mas, ao dizer que a União tem competência para “baixar normas” sobre cursos de graduação e pós-graduação, assegura que tais normas seriam “gerais”. Ao afirmar que cabe à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (inciso IX), provoca um efeito centralizador bastante notório, talvez por conta dos desmandos que pairam nas entidades privadas. (Demo, 2008, p. 18).

Adiante temos as atribuições dos Estados e do Distrito Federal, artigo 10°:

- I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

- V - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - VI - Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
 - VII - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
- Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (Lei n. 9.394, 1996)

Segundo Demo (2008, pp. 18-19), passando para os outros níveis da organização nacional, cabe aos Estados funções similares descentralizadas (Art. 10), em particular diante dos Municípios; no Art. 12, comete-se aos “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino”, a incumbências de gestão própria, incluindo a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (inciso I).

No que se expõe, é perceptível à compreensão de um sistema único educacional, entre os Estados e Municípios. Tendo em vista que o inciso II (segundo) define que os Estados, com os Municípios, atuarão de forma colaborativa no ensino fundamental, que a ação em conjunto venha propor uma oferta proporcional à demanda a ser atendida, considerando os recursos disponíveis em cada esfera.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que seja dever do Estado garantir *progressiva universalização do ensino médio gratuito* (Redação dada ao inciso II do artigo 208º, pela Emenda Constitucional N°14/96). No inciso VI do Artigo 10º da LDB, cumpre essa determinação constitucional.

O artigo 11º, que trata o nível de responsabilidade dos Municípios, diz-se que incumbirá a estes:

- I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 - II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V - Oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
 - VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
- Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O parágrafo único deste artigo contempla a ideia sugerida que os Estados e os Municípios formulem um Sistema Único de Educação Básica. Na prática, os Sistemas Municipais de ensino são provenientes dos Sistemas Estaduais. A CF/88, no capítulo próprio da educação, criou as condições para Lei n. 9394 (1996) assumir esse conceito definido no artigo 21, como um nível da Educação Nacional e compõem as três etapas que estão sob esse conceito: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Portando, ao se entender a composição da educação básica, concluímos que a educação infantil é a base da educação básica, e o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente da parte (Cury, 2002, p. 170). Nestas palavras o autor valoriza a educação infantil de forma que a conclui como sendo uma parte de suma importância para o histórico escolar do educando, nesta fase a qualidade do ensino irá refletir de forma positiva no bom desenvolvimento das demais modalidades de ensino que virão: ensino fundamental, ensino médio, etc.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, associado as ações da família e da comunidade. O ensino fundamental obrigatório possui duração de 9 (nove) anos, deverá ser gratuito na escola pública, se iniciado aos 6 (seis) anos de idade e terá por objetivo a formação básica do cidadão. Já o ensino médio, etapa final da educação básica, terá a duração mínima de três anos.

Diante da organização da educação básica não podemos deixar de falar dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir do instituto de fixação de *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, por proposta pelo MEC, a Lei n. 9.131 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que ampliou a ideia de conteúdos que teriam, entretanto, o objetivo de orientar os professores para lecionar, para adiante, o objetivo de lecionar com vistas a atingir metas. O instituto da orientação ampliado para “diretrizes curriculares”, que seria proposto pelo MEC à Câmara de ensino básico daquele conselho. A Lei n. 9.394 (1996) dispõe em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Os parâmetros curriculares nacionais abrangem: a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte, Educação para a Saúde, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Antecedendo os Parâmetros Curriculares Nacionais, um “*documento introdutório*” que busca esclarecer as opções adotadas para o formato e o conteúdo dos PCNs.

Não há referências às razões para o uso da denominação “parâmetros curriculares” quando definidos pelo MEC e “proposta curricular” quando originária da Secretaria de Educação de Estado e Municípios e das Instituições Escolar (E. B. da Silva, 2003, p. 38). Com o advento das reformas de 2017, elas vieram propor que o MEC emita um documento que se torne obrigatório para os sistemas de ensino, de acordo com o citado, na redação do artigo 26, § 10 (dez) diz: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (Lei n. 13. 415 de 2017).

O BNCC é o foco das atenções nas reformas de 2017 na Lei n. 9. 394/96, que determina aos sistemas de ensino que obrigatoriamente se possa construir uma Proposta Curricular (PC), partindo de conteúdos que estarão presentes em todas as PCs dos sistemas de ensino. Surge mais uma vez um documento originário do MEC, que norteará a Educação Nacional.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50%(cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.

O que se torna interessante de observar é a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino que garantem, sob todos os aspectos, condições para o professor efetivar seu plano de ensino (inciso IV), disponibilizar a carga horária obrigatória anual de no mínimo mil quatrocentas horas (inciso III), de acordo com a nova reforma (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No inciso I (primeiro) esclarece o que o artigo 14º quer dizer em relação à gestão democrática, sendo ela participativa, na qual os docentes participam da elaboração e implementam um plano de trabalho que concretiza a proposta pedagógica. O respeito ao projeto escolar tendo como princípios, supõem que as instituições superiores adotem posturas de coordenação dos seus sistemas de apoio e de incentivo às escolas, abandonando práticas autoritárias. (E. B. da Silva, 2003, p. 28).

A participação popular através dos conselhos é também destacada, tendo em vista que as formas de organização da participação da comunidade escolar ampliaram de maneira significativa, aparecendo associações de pais e mestres, grêmios estudantis, câmaras de fiscalização, o que mostra que, atualmente, as diversas formas de participação da comunidade no planejamento da educação dos seus filhos são muito diversificadas e acessíveis.

O grande aspecto desse acompanhamento social, nas unidades escolares é a autonomia progressiva que essas instituições vêm consolidando. Devido às diversidades culturais serem constantes, tornou-se elo entre a comunidade local e a escola, que não se veem mais distinto uma da outra conforme segue:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Lei n. 9.394, 1996).

Por trás do artigo 15º, certamente, pressente-se o realismo das dificuldades de implantação de uma ideia ao mesmo tempo avançada e arriscada, sobretudo no manuseamento dos recursos, mas igualmente o apreço pedagógico pela autonomia, sem a qual a educação termina no adestramento. (Demo, 2008, p. 16).

Partindo dessa perspectiva, apresentaremos a compreensão dos sistemas de ensino de cada ente da federação:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II - as instituições de educação infantil criada e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)

- I - públicas assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II – comunitárias, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III – confessionais, assim entendidas, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

A organização da Educação Nacional pela Lei n. 9.394/96 conduz os sistemas de ensino das esferas Federativa, Estaduais, Municipais e Distrital com aspectos definidos, priorizando pela colaboração dos seus sistemas de ensino. Ela proporciona à nossa educação momentos ainda a serem efetivados, tendo em vista que essa universalização do ensino seja esperada. A qualidade do ensino não chegou, porque lidamos com índice de analfabetismo, que, por uma pressão internacional, aligeirou seu processo alfabético (o Título III, artigo 4º, inciso I), o que se vê a inserção na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, esse fato aumentou a demanda, estrangulando a estrutura da rede, faltando creches, criando novos desafios a um sistema nacional em evolução.

A meta número um do Plano Nacional de Educação prevê universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, metade das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE, em 2024. Segundo dados do Observatório do PNE, elaborado pelo “Todos pela Educação”, com base em informações do IBGE, até 2013, apenas 27,9% das crianças frequentavam creches. A falta de vagas em creches públicas é um problema que vem se repetindo ao longo dos anos, provocando filas de espera em várias regiões do país. (Observatório do PNE, 2015).

2.3 A gestão participativa nas escolas

A Gestão Participativa nas Escolas é um dos vectores fundamentais da concepção, organização e desenvolvimento do Sistema Educativo e não é possível compreendê-la, discuti-la ou perspectivar o seu futuro fora de um quadro de valores que, em cada momento histórico, inspiram a sociedade e a ação política.

Desde a Lei nº 9394/96 que a Gestão Participativa é posta em destaque, como um meio de se efectivar a democracia. O analfabetismo e a evasão escolar eram dos principais problemas enfrentados na escola, e que naquele momento recebe o novo

regime. Professores e Gestores deverão deixar a gestão ditatorial para implantar uma gestão participativa. No artigo 14º, nos incisos I e II da Lei n. 9.394 (1996) diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante do exposto, podemos perceber que os sistemas de ensino sinalizam como ocorrerá a democratização-participativa na escola. De fato, a gestão participativa leva a uma melhoria no ambiente escolar, mas também revela distorções. Neste sentido, percebe-se que a comunidade não estava qualificada para participar do planejamento educacional nas escolas, por conta de uma boa parte de pais de alunos serem analfabetos, nestas condições, a participação dos pais torna-se deficiente.

Tabela 1

Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil 1900/2000

Anos	População de 15 anos ou mais		
	Total*	Analfabeta*	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Nota. * Em Milhares

Fonte: IBGE, censo Demográfico como citado em Mapa do Analfabetismo no Brasil (2000)

Diante das dificuldades que o analfabetismo vai impor, a escola passou a ter a escassez participativa da comunidade, o que para a escola vem limitar a garantia da sua autonomia, a melhoria do seu relacionamento com os alunos e com toda a comunidade. Numa perspectiva mais clara do que isso nos quer dizer, Estêvão (2004, p. 91) conclui que: “[...] a escola, num contexto de maior autonomia, tende a potenciar as vivências mais profundas de justiça e cidadania e, por isso, a tornar-se mais conforme ao projecto de escola cidadã e participativa.”

E assim, conforme o modelo de escola idealizado por Estêvão, os mecanismos de participação vão surgir para ampliar a autonomia da escola. Mencionamos os

quatro mecanismos principais que tanto rendem debates: o primeiro é o Projeto Político-Pedagógico Escolar; o segundo, as eleições para a escolha dos gestores escolares, por meio do voto direto; o terceiro são os grêmios estudantis e o quarto, por fim, os Conselhos Escolares.

A primeira forma de participação democrática a citar é o Projeto Político-Pedagógico. Segundo E. B. da Silva (2003), em análise ao sentido da expressão, contém na sua semântica que a ação pedagógica é um fato político, por estar formando o cidadão para determinada sociedade, sociedade esta que cobra da escola uma competência profissional e vivência democrática, participativa, crítica, responsável e ética. Diante de um documento que envolve a formação cidadã, através da participação da comunidade, consegue-se criar objetivos coletivos para incorporar aos da escola, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas da clientela. (E. B. da Silva, 2003, p. 29).

Essa construção democrático-participativa remete ao diretor, ao coordenador pedagógico, ou a quem quer que seja o responsável pela condução do processo de construção do Projeto, facilitar a Professores, Família, Conselho Escolar, Grêmio ou Representante de Alunos, pessoal Técnico-Administrativo e de apoio, Comunidade, enfim, a todos os envolvidos na escola, a sua participação no Projeto. (E. B. da Silva, 2003, p. 31).

Numa escola participativa consistente, a comunidade é solicitada pela escola, para oferecer a disponibilidade opinativa e executiva, no que isso exige da comunidade um ato consciente a respeito dos conhecimentos tratados na escola. Além disso, a família deve acompanhar o rendimento dos seus filhos, de forma a contribuir com os professores e gestor escolar, e isso não tem sido uma tarefa fácil. Mas tem-se observado que nas escolas que conseguem envolver a comunidade, os resultados são satisfatórios, e a participação torna-se necessária, conforme estudos apresentados por Likert (1979, citado por R. P. Almeida, 2009, p. 14): “E se torna necessária para as escolas construírem um ambiente coletivamente comprometido com o ensino-aprendizado. Pesquisas revelam que o sistema participativo, colhe nas escolas, melhores resultados que o sistema autoritário.”

No caso do Brasil, a Secretaria de Estado da Educação do Piauí constrói o Projeto Político-Pedagógico como um documento básico para criar objetivos das suas Unidades Educacionais. É através dele que se reconhece a escola e consequentemente a comunidade onde ela se localiza.

O reconhecimento da escola torna-se notório através dos milhares de projetos executados nas suas dependências e fora delas que, de uma forma ou de outra, trazem os pais para o seio escolar. Entre eles, destacamos o Projeto Sarau Literário, Figura 1, que desenvolve peças teatrais, exposição de caricaturas de Torquato Neto bem como musicais, promovendo uma verdadeira revitalização, através da arte.



Figura 1 - Sarau na Praça Saraiva
Fonte: Ascom (2015)

Nessa mesma linha, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) desenvolve projetos para construir uma escola participativa, Figura 2, como exemplo, o projeto Escola e Família: que é um projeto voltado para os pais que participam de atividades pedagógicas, com a orientação de como ensinar as tarefas de casa para os filhos e conseqüentemente fortalece laços na educação das crianças.



Figura 2 - Escola e família: Uma união que fortalece laços na educação das crianças
Fonte: Secretaria Municipal de Educação Teresina. (2017, abril 28).

A segunda maneira participativa da comunidade na escola é a escolha do Gestor Escolar. Essa maneira é proveniente da década 80, que o Brasil passou a escolher os seus governantes de forma direta. Em 1983 os governadores de Estados Brasileiros, escolhidos pela participação da sociedade Brasileira, através do voto direto, tomam posse, passando uma ideia de participação democrática, que vai se estender até a Escola Pública.

Conforme tendências provenientes destes acontecimentos históricos, as eleições para a escolha de Gestores Escolares passam a ser pré-requisito. E as eleições podem ser realizadas de várias formas: Voto direto, representativo, uninominal, Lista tríplices ou Plurinominais. A adoção desse mecanismo privilegia a gestão democrática e participativa, porque esta favorece o desenvolvimento da prática do diálogo na escola, que resulta em maior distribuição de poder dentro e fora da escola, bem como o alcance do equilíbrio entre a competência técnico-acadêmica e a sensibilidade política necessária ao Gestor, para o exercício do cargo (Gadotti; Romão, 2004 citado por Silva, 2008).

Nos sistemas de ensino Estadual do Piauí, da SEDUC, é desenvolvido um processo eleitoral, regido pelo Edital GSE nº 12/2017, autorizado pelo decreto nº 16.902/16. No processo destaca-se a igualdade dos votos, professores, servidores, alunos e pais ou representantes de alunos. O Contrato de Gestão é uma das características da responsabilidade da gestão democrática, ele modula a gestão dos futuros gestores ao alinhamento das ações com as Gerencias Regionais de Educação (GREs) e o cumprimento de metas a serem alcançadas nas escolas.

A rede Municipal de ensino de Teresina-PI, da SEMEC, segue um processo parecido com o da Secretaria Estadual da Educação e Cultura (SEDUC), no entanto o diferencial é que a escolha dos Gestores Escolares atende todas as unidades. No edital de nº 01/2016, e conforme os termos da Lei Municipal nº 4.274, de 17.05.2012, dar-se-á por eleição direta com a participação da comunidade escolar em votação única, os professores, pedagogos, servidores, alunos e responsáveis/pais de aluno serão eleitores ativos, para escolha dos Gestores Escolares.

No processo eleitoral chama atenção a discriminação do peso dos votos. O peso para a votação de cada um dos segmentos que compõem a Comunidade Escolar observará os seguintes parâmetros: I - 50 % (cinquenta por cento) para professores e pedagogos; II - 25 % (vinte e cinco por cento) para demais servidores em exercício na escola; III - 25 % (vinte e cinco por cento) para a manifestação conjunta de alunos da

escola, com idade igual ou superior a 14 (catorze) anos e responsáveis por alunos inaptos ao exercício do voto. (Edital de eleição 2016).

Esses critérios dividem a opinião dos estudiosos, por compreenderem que há um favorecimento para o magistério, e isso pode distanciar a vontade da comunidade local. A posse não contempla um “contrato de gestão”, mas obriga os eleitos a participar num curso de gestão, que é garantido pela SEMEC, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira.

A terceira forma de participação nas escolas são os Grêmios Estudantis; trata-se de um movimento estudantil que pleiteia na gestão escolar uma participação consistente. Na história do movimento estudantil ocorrem os primeiros registros na Europa, por volta do século XIII, no período que surgem as universidades do ocidente. Esses movimentos não podem ser considerados de grande visibilidade, pois ainda temos poucas universidades.

Adiante, é em 1968 que o movimento estudantil ganha notoriedade no mundo, os ideais eram de ruptura e combatividade, o espírito é de luta. Encontramos bandeiras de luta comuns em todos os países, mas não podemos desconsiderar as questões políticas locais.

Nos Estados Unidos, estudantes revoltam-se diante da possibilidade de combater no Vietname. Com a morte de Martin Luther King, em abril de 68, os protestos do movimento negro atingem imensas proporções. Os estudantes e os negros eram a maioria dos mortos na guerra do Vietname e acabam-se juntando para as manifestações. O mundo capitalista é posto em xeque no Japão, a Zengakuren - Federação Nacional das Associações dos Estudantes – travaram violentas batalhas campais para impedir o envolvimento do seu país no conflito Vietnamita. Na Alemanha e na França, também os estudantes se rebelam contra a política dos EUA de guerra no sudeste asiático (Valle, 1999, citado por Chagas, 2009, p, 3).

É num contexto histórico de luta que o movimento estudantil vai consolidando e revelando a sua força. No Brasil, o movimento ganha uma conotação particular, pois a sua aparição ocorre por dentro das entidades representativas dos estudantes, chegando muitas vezes a história desta entidade representativa se confundir com a própria história do movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi institucionalizada em 1938 por Getúlio Vargas e durante muito tempo foi considerada uma das mais importantes organizações sociais (Chagas, 2009, p, 5).

Os Grêmios estudantis foram entidades que ao longo da segunda metade do século XX se responsabilizaram pela organização dos estudantes secundaristas nas escolas. A partir de 1985, uma série de leis são elaboradas no sentido de garantir a organização dos estudantes secundaristas em grêmios. É importante perceber as finalidades definidas pela lei 7.398 de 4 de novembro de 1985, art. 1º, que diz: “Aos estudantes de estabelecimento de ensino 1º e 2º graus fica assegurada a organização de estudantes como entidades autônomas e representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com a finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.”

Na rede de ensino da SEDUC, os grêmios estudantis possuem um incentivo para a reativação e fundação, o Supervisor dos Grêmios Estudantis, Rodolfo Chaves, realiza seminários, oficinas, rodas de diálogos, entre outras atividades, com a intenção de promover um amplo debate de empoderamento da juventude em torno da participação política e social.

A juventude brasileira tem buscado formas de participar, transformar e melhorar a sociedade nas suas mais variadas formas. O Grêmio Estudantil é uma das primeiras portas que se abrem para a participação desse jovem, o que garante também a oportunidade de transformar um espaço extremamente importante da sociedade: a escola. (Rodolfo citado por ASCOM, 2015).

Os Conselhos Escolares constituem a quarta maneira de participação que sucintamente iremos analisar. Tendo em vista, que a política direcionada à ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica, é incentivada pela portaria 2.896/2004 do Ministério da Educação, que instituiu o *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*, e serviu de fundamento legal para a Resolução N° 45, de 24 de setembro de 2012, do conselho deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Secretaria de Educação Básica/MEC vai desenvolver o *Programa*, que tem propósito de promover a cooperação do MEC com os Sistemas Estaduais e Municipais de ensino, objetivando a implantação, consolidação e desempenho dos Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica.

O MEC propõe através da sua Portaria n. 2.896 (2004), os seguintes objetivos ao *Programa*:

- I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;

- III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;
- IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;
- V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (Portaria Ministerial n. 2.896/2004, art. 1º).

Na Resolução nº 45/2012, do Conselho Deliberativo do FNDE, no art. 2º, visando a:

- I - instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas e ações de implantação e fortalecimento de Conselhos Escolares;
- II - promover a formação continuada dos profissionais das secretarias estaduais e municipais de educação e dos conselheiros escolares, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação básica com qualidade, socialmente referenciada;
- III - estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática que contribuam para ampliar e qualificar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- IV - estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- V - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VI - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para garantir a qualidade social da educação.

Percebe-se uma política linear das ações governamentais no sentido de inserir e fortalecer a participação da comunidade escolar e local. Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades, com atribuições específicas de deliberar sobre questões político-pedagógico, administrativo e financeiro, no âmbito da escola. (Aguiar, 2008, p. 138).

2.3.1 Os Conselhos Escolares

A necessidade de mais uma vez abordarmos essa temática é para conhecer a capacidade dos conselheiros escolares, pelo viés do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Para os conselheiros escolares o Programa de Formação disponibiliza material pedagógico-didático de apoio, como, por exemplo, os seus cinco primeiros cadernos (2004) e os cinco cadernos novos (2006). Esses

cadernos serviram de base para tecermos um conhecimento sobre o nosso estudo, estimular o debate entre os leitores, sobre a importância desse papel “colegiado” na implantação da gestão democrática na escola.

Etimologicamente, o termo “conselho” vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Certamente, é de o interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. (Cury, 2001 citado por Dourado, 2008, p. 60).

Segundo Dourado (2008), os conselhos são uma maneira larga de sabermos o que passa nas instituições, de termos a oportunidade de decidir o futuro da vida social. Na atuação grandiosa, os conselheiros precisam estar convictos dos conhecimentos necessários e atuais para fazer com que a cultura democrática assuma o primeiro lugar. A este propósito Freire (*Caderno 1*, 2004, p. 9) fala da responsabilidade de termos nas mãos a democracia do país:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem ao entorno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Freire desperta-nos com essas palavras o quanto pequeno somos diante da responsabilidade democrática da escola e sabemos que no Brasil ainda convivemos com as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Esse fato é o retrato de uma sociedade capitalista, que prioriza as disputas de interesse de classes sociais, e que, nesse processo, homens e mulheres organiza-se em várias instituições, que lidam e fazem a todo o momento a história dessa sociedade.

Após termos superado as várias fases do processo capitalista, incluindo o período ditatorial, conquistamos e valorizamos a democracia representativa, que trouxe a ampliação de novos avanços especialmente para a grande maioria da população, sendo os seus resultados visíveis quando tivermos a participação ativa da comunidade, sem distinção.

Nesta perspectiva, *ser cidadão*, segundo dizia Paulo Freire, é o *ser político*, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente (*Caderno 1*, 2004, p. 16).

O poder público promove o incentivo aos conselhos, com o compromisso dos gestores educacionais, e proporciona o desenvolvimento e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico. Dispondo de espaço, tempo para análise, discussão e reelaboração permanente, assim, como um ambiente institucional favorável, são asseguradas as condições objetivas para a sua concretização.

Cabe aos conselhos serem incentivadores da criação desses ambientes, para assegurar as condições objetivas necessárias, ou seja: professores e servidores qualificados, salários dignos, infraestrutura necessária para um bom desempenho da escola que ambiciona um clima mobilizador.

Para o exercício dessas atividades, os conselhos escolares têm as seguintes funções: deliberativas, quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola ou outros assuntos que necessitam de organização para o funcionamento; consultivas, pois têm um caráter de assessoria, apresentando sugestões ou soluções, que podem ser acatadas ou não; fiscais, acompanhamento e avaliação da execução das ações pedagógicas; e mobilizadoras, quando promovem a participação integral dos segmentos representativos da escola e da comunidade local, contribuindo para a democracia participativa.

Os Conselhos Escolares devem reunir-se através de um calendário de reuniões, que definirá a periodicidade dos seus encontros. Além das reuniões, recomendam-se as realizações de Assembleias Gerais, que terão a participação de todos os segmentos escolares. As Assembleias Gerais serão soberanas, pois o que for decidido por elas só poderá ser desfeita também por elas: “É grande a importância dos Conselhos Escolares para a procura de transformações no cotidiano escolar, transformações essas, orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa.” (*Caderno 1*, 2004, p. 56).

A função fundamental dos Conselhos Escolares é Político-Pedagógica para o desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino-aprendizagem é seu principal foco. Assim, os Conselhos Escolares podem perguntar: “Queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos

ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?” (Caderno 2, 2004, p. 21).

Se a opção escolhida pela escola for a manutenção da realidade, a educação oferecida será apenas voltada para os conteúdos, onde os aspectos técnicos serão enfatizados. Se, no entanto, a opção da escola for pela transformação da realidade, haverá uma oferta de educação emancipadora, tendo caráter político-pedagógico, e potencialmente mediadora dessas mudanças sociais.

A identidade do sistema de ensino e da escola provirá da sua escolha e tudo decorrerá dela: os conteúdos trabalhados em sala de aula, a metodologia a ser empregada pelos docentes, a avaliação da aprendizagem escolhida, o processo de participação dos diversos segmentos nas atividades escolares e até mesmo a função do conselho escolar.

A partir do momento em que se sabe qual o tipo de educação que se deseja desenvolver, o conselho escolar pode iniciar uma ação consciente; é por isso que a função do conselho escolar é político-pedagógica, isto é, política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar e pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que as transformações realmente aconteçam.

Os Conselhos Escolares têm o desafio de construir mecanismos para lidar com as diferenças, que marcam os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, garantem o respeito às diferenças e espaços para que cada um possa demonstrar e ser entendido nas suas necessidades e potencialidades. Lidar com as diferenças não é aceitar as desigualdades sociais.

Pelos diversos segmentos da comunidade e da escola que compõem os Conselhos, esse colegiado torna-se privilegiado para garantir a valorização e a integração do saber do estudante e do patrimônio cultural da comunidade na prática educativa escolar. O respeito é a base para a socialização cultural. Por este entendimento, o educador fundamenta-se para cultivar as diferenças, criando oportunidade para expandir os conhecimentos, ampliar as convivências e a sensibilidade na formação do estudante.

Para ensinar, necessita de um ambiente escolar democrático-participativo, que considere as características e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Quando não se considera essas questões, pratica-se uma pedagogia da exclusão. Em seguida,

citaremos exemplo provocado pela própria escola e que não constitui um ambiente de aprendizagem:

Quando o saber e a cultura do aluno são desconsiderados pelo currículo da escola, negam-se sua origem geopolítica com todas as suas possibilidades e contribuições. Essa negação do aluno, pela escola, abre caminho para a intolerância que impõe a hegemonia social. Isso gera um sentimento de rejeição, de desmotivação e de dificuldades de aprendizagem.

Todas essas distorções provocam a evasão escolar e a falta de uma formação cidadã. Nesse sentido, não há condições para a autonomia do estudante e nem para construção da cultura participativa. As escolas, com o apoio dos Conselhos escolares, podem recriar oportunidades de aprendizagem emancipatória, que vão superar as práticas da exclusão.

Em meio a tudo isso, o horário recreativo é considerado um aliado para formação do aluno. Esse intervalo está previsto pelas normas institucionais e as políticas educacionais, e pelas decisões regimentais da escola, que podem incluir novas práticas educativas que concorrem para a formação integral. Esse tempo não pode ser desperdiçado, sob o risco de se vê a exclusão das atividades pedagógicas, que impulsiona o educando para novos patamares educativos.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares precisam garantir que não haja o esvaziamento da prática pedagógica; portanto, ampliar as oportunidades de aprendizagens no recreio constitui um compromisso com os ideais da escola democrático-participativa. Os conselheiros podem trazer sugestões de temas que são discutidos no cotidiano comunitário, essas discussões são trabalhadas na escola através de atividades extraescolar, que vão aproximando os alunos da realidade local.

A participação no Conselho Escolar é um trabalho voluntário, um ato de cidadania que muitas vezes não é valorizado; em função disso, as pessoas não participam dos colegiados e nem das reuniões escolares, porque supostamente estão afogados em tarefas ou porque só fazem o que lhes traz vantagem financeira. Essas desculpas são armadilhas para não contribuírem de forma ativa.

Participar da superação das desigualdades, das injustiças escolares, violências e da depredação do patrimônio escolar é considerado um ato de cidadania ativa. Essa característica é apreendida pelos que participam do Conselho Escolar.

Capítulo 3 - A Escola e Suas Interfaces

3.1 Escolas e novas tecnologias

Neste capítulo evidenciaremos a realidade tecnológica que a sociedade educacional dispõe como os celulares e *tablets*. Os aplicativos educacionais dessas ferramentas pedagógicas facilita a aprendizagem na escola, que modificou o ensino tradicional num ensino interativo.

O processo tecnológico em vários setores de nossa sociedade é um fenômeno crescente e irreversível, e nos instiga a desenvolver habilidades diversas para lidar com a comunicação de forma instantânea. Estamos diante de uma *Revolução Digital*, onde as mudanças ocorrem de forma rápida e tal mudança não se aplica somente ao uso da tecnologia no ambiente laboral, como em bancos tradicionais, mas, aplica-se também às formas como estudamos, ensinamos e compartilhamos saberes. (Bottentuit, 2016, p. 70).

Dentro dessa revolução, as Tecnologias da Informação e da Comunicação vêm centrando suas vantagens num aparelho que no início servia para manter uma comunicação entre duas pessoas em qualquer distância. O telemóvel com as suas versões *smartphone* e *tablets* têm unificado a informação com interatividade e as pessoas ficam interligadas em tempo real (on-line).

Conseqüentemente, a educação, embalada no discurso da aprendizagem online, já não deve ser sensível às origens sociais, políticas e culturas de um país; o que importa são os valores que se encaixem na ética da análise custo-benefício. (Estêvão, 2012, p. 21).

Entre os objetivos propostos pelo autor fica possível perceber que a escola não é mais a mesma, porque tem priorizado a cultura de mercado que traduz em rentabilidade e que permite agilidade nos processos produtivos. E os telemóveis tornaram-se indigestas para a escola brasileira.

As aulas tradicionais já não atraem a atenção dos alunos, isso porque não havia o uso das TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação; o interesse dos discentes é usar o telemóvel como meio de pesquisa para futuros questionamentos na sala de aula. Nesse momento, o professor percebe que está debatendo com um conhecimento instantâneo, aparentemente consistente, o que leva à insegurança do docente e a uma sensação de substituição do professor pela máquina.

A partir do surgimento dos dispositivos mais modernos com acesso à Internet, começou a aparecer no mercado diversos aplicativos (também chamados de *Apps*), oferecendo serviços variados, desde guardar informações importantes, pagar contas e facilitar as comunicações. Esses recursos também podem se converter numa importante ferramenta para auxiliar as pessoas no processo de ensino e aprendizagem (Bottentuit, 2017, p. 1588).

Os benefícios gerados pelos telemóveis na sociedade, aparentemente, têm-se tornado uma velha reprodução do que aconteceu na Revolução Industrial. E isto exige do docente uma capacitação voltada para as tecnologias. No entanto, essa *retórica* é muito mais permanente. Entre o professor e o aluno não está apenas o conhecimento abstrato, mas uma tecnologia que concretiza o conhecimento em questão.

Nesse processo, o professor continua tendo um papel fundamental, não como um transmissor do conhecimento, mas sim como mediador no acesso e organização dos processos. Pode ajudar os alunos a serem criteriosos nas escolhas de conteúdos e, comparar textos com múltiplas visões. Com base em temas de interesses, pode propor investigações das mais simples até as mais complexas e assim ajudar no desenvolvimento de um pensamento construtivista e organização semântica contínua. (Moran, 2009 como citado em Lobo & Maia, 2015).

Os autores deixam clara a real posição do professor diante de uma aparente situação conflituosa, alertando para as vantagens das estratégias pedagógicas e medidas de intervenção, que poderão futuramente tornar as aulas mais atraentes. Mas ser mediador entre uma máquina e o aluno representa a re-alfabetização digital, que disponibiliza ao aluno as outras utilidades, por exemplo: Whatsapp, WebQuest, Kahoot, que podem ser explorados no uso do telemóvel na sala de aula.

De acordo com o documento da agência da ONU, as novas Tecnologias devem ser incorporadas na sala de aula para tornar o ensino mais dinâmico e atraente. A cartilha da UNESCO afirma ainda que o uso adicional de celulares em sala de aula como recurso de ensino, deve ser planejado e orientado, inclusive, por políticas públicas governamentais. (Rosa, 2016).

Diante dessas recomendações, Bottentuit, Albuquerque e Coutinho (2016) afirma-nos que os alunos estão cada vez mais digitais e inseridos numa cultura interativa e participativa, a qual pede novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender. O professor, por outro lado, deve decifrar e conhecer as Tecnologias da Informação e da Comunicação para orientar, averiguar, rastrear e monitorar a aprendizagem dos seus alunos, demandando que este professor seja um educador digital.

Deste modo, a internet colabora e inter-relaciona os aprendizes de forma desterritorializada, síncrona e assincronamente. E ao lembrarmos que as tecnologias estão cada vez mais móveis, vemos esse aluno digital com acesso a diversos aplicativos, em qualquer lugar, usando diversas ferramentas que o ajudam a aprender e a compartilhar conhecimento.

Nesse sentido, o uso do telemóvel para abrir o aplicativo *WhatsApp* não é mais um ato desvinculado da sala de aula, mas é ação educacional. Diante desse entendimento, desconsiderar essa ferramenta pedagógica pode causar uma perda participativa dos alunos; a escola e o professor deixariam de trazer a cibercultura para dentro da sala de aula. Não há como proibir os telemóveis na escola, e para escola passou a ser um parâmetro curricular indispensável na interação dos discentes-docentes-gestão.

Ainda a propósito, Bottentuit, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 72) apresentam as vantagens e desvantagens com o *WhatsApp*. Nas vantagens:

Interatividade e facilidade de acesso; Compartilhamento de conhecimento professor-aluno, aluno-aluno; Possibilita uma comunicação síncrona e assíncrona; Permite um maior diálogo e problematização dos temas; Ferramenta motivadora dentro e fora de sala de aula; Permite esclarecer dúvidas fora da sala aula; compartilhar informação em múltiplos formatos (texto, áudio, vídeo e documentos).

Já as desvantagens são: distrair ou desviar o foco de atenção dos alunos; necessidade de acesso à Internet para funcionar; os alunos necessitam de telefones mais modernos para utilizar a ferramenta.

A nossa realidade do dia a dia tem superado essas carências e tem mostrado o quanto o aparelho móvel está presente na vida das pessoas. Segundo pesquisa publicada pela revista *Mente Cérebro*, com a reportagem: “Geração Celular”, realizado por Annette Schäfer, de junho de 2009, revela-nos vantagens e verdades do aparelho móvel na vida dos jovens.

Mas qual o efeito causado pelo uso constante desses aparelhos nos relacionamentos e no comportamento? Nos últimos anos, cientistas alemães estudaram essa questão minuciosamente e por meio de entrevistas com adolescentes e seus pais – observando atitudes dos estudantes na escola, linguagem e conteúdo de mensagens enviadas e recebidas – foi possível mapear o “comportamento telefônico” dos grupos. Os pesquisadores constataram que os celulares mudaram a vida dos adolescentes sobre vários aspectos – muitos deles para melhor. Um exemplo disso foi na organização do dia. Assim como para os adultos, o celular ajuda os adolescentes a manter o

controle da sua vida: é possível informar os pais de que estão saindo da aula, avisar sobre seus planos para a tarde, marcar atividades escolares e lúdicas – tudo simultaneamente. Hoje, em vez de agendar encontros com os amigos com antecedência, como se fazia há alguns anos, os jovens planejam suas atividades quando já estão a caminho delas e em um curto período de tempo são capazes de preparar uma festa (Schäfer, 2009)

Ainda considerando as diversas vantagens tecnológicas que podem ajudar na educação, que venham a ser utilizadas no telemóvel, trataremos da *WebQuest* como mais uma forma de provocar a interação dos alunos na sala de aula.

A palavra é composta e têm os seguintes significados, *Web*, rede de hiperligações, e *Quest*, questionamento, busca ou pesquisa. O conceito da *WebQuest* surgiu em fevereiro de 1995, na *San Diego State University* (SDSU), pelo professor Bernard Dodge e o seu colaborador (ex-aluno de graduação) Thomas March, no âmbito das atividades propostas na disciplina EDTEC 596, "*Interdisciplinary Teaching with Technology*". (Bottentuit, 2010, p. 177).

A *WebQuest* é outra maneira de ensinar, que estimula os alunos e que promove processos cognitivos de aprendizagem em alto nível. Segundo Dodge como citado em Bottentuit (2010, p. 178):

A partir desta experiência, Dodge constatou que poderia motivar seus alunos para a aprendizagem, utilizando os recursos da Web. Poucas semanas depois, criou o formato da primeira *WebQuest*, onde os passos a ser seguidos seriam: 1 – Introduzir a turma em uma situação ou contexto; 2 – Organizá-los em grupos de trabalho; 3 – Oferecer algumas fontes de informação relevantes; 4 - Descrever a tarefa que os alunos deveriam realizar (a partir das fontes de informação disponíveis); 5 - Indicar os passos do procedimento a utilizar e, por fim, 6 – Ajudá-los a chegar a uma conclusão.

A atividade da *WebQuest* pode ser realizada em pequenos grupos ou em grandes grupos. As estratégias de trabalho são desenhadas para que os alunos possam rentabilizar o tempo em atividade que lhes permitam transformar informações em conhecimentos, níveis de domínios cognitivos mais avançados (*higher order thinking skills*). As tarefas da *WebQuest* são baseadas na taxonomia da aprendizagem ativa proposta por Bloom como citado em Bottentuit (2010, p. 180). Por exemplo, no nível cognitivo temos: o conhecimento, a compreensão e aplicação, a análise e a avaliação.

Considerando a amplitude de domínios cognitivos, a *WebQuest* é uma atividade didática, idealizada para que os alunos se desenvolvam nas tarefas de

investigação, utilizando os recursos da internet. Algumas destas atividades são preparadas pelos docentes, mas a maioria dos recursos é encontrada na internet. Contudo, se não as encontrar, os docentes podem desenvolver os seus próprios materiais, e disponibilizar neste ambiente interativo. Na Figura 3 damos um exemplo do *WebQuest* no ensino primário.



Figura 3 – WebQuest de primário
Fonte: Webquest de Primaria (2010).

Acrescentando mais uma opção de aplicativo com utilidade nos aparelhos móveis, falaremos do *Kahoot*, Figura 4, que é um aplicativo que é usado no telemóvel, e sugere para a sala de aula um aprendizado por meio da gamificação, que permite a criação de ambientes de jogos durante o processo de utilização do aplicativo.

O *software* desafia e recompensa de forma interativa, motivando, e com isso, mantém os alunos manuseando a *App*; e a possibilidade da sala de aula invertida, onde o professor poderá gravar pequenos vídeos, *podcasts* e indicar a leitura de materiais na internet.

Os alunos constroem os seus conhecimentos em casa, otimizando o tempo na sala de aula, destinando-o para as atividades mais práticas e resoluções de tarefas, através dos seus dispositivos móveis.



Figura 4 - O que é Kahoot

Fonte: Kahoot (2018)

Os usuários podem aceder à plataforma, onde se registam para criar perguntas e atividades, bem como os alunos podem ter acesso às atividades criadas pelos seus professores. O *Kahoot* é acessível em quaisquer dispositivos com acesso à internet. Neste sentido, o professor pode realizar atividades tanto em laboratórios de informática, quanto dentro de sala de aula, caso o aluno tenha dispositivos móveis (telemóveis, *tablets*, *notebook*).

Para utilizar essa ferramenta, o professor deve criar a sua conta, em seguida registada no *Kahoot*, com a disposição de dados básicos: nome, e-mail e senha. Após o registo, o docente deverá escolher que tipo de atividades pretende conceder (Figura 5). Entre as opções temos:



Quiz

Para criar perguntas de escolha múltipla, com temporizador em cada uma das perguntas e pontuação em cada uma das respostas (ideal para jogos em sala)



Jumble

Conjunto de perguntas de ordenamento, onde os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas elaboradas pelo professor.



Discussion

Para realização de debates e perguntas abertas



Survey

Para realização de perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas dadas pelos alunos (apenas verificação da aprendizagem).

Figura 5 – Tipos de atividades

Fonte: Bottentuit (2017, pp. 1594-1595), tópicos adaptados.

No uso do aplicativo, as perguntas são projetadas no quadro e na tela do telemóvel, *tablets* e monitores dos alunos, sendo que, apenas as opções de respostas, são apresentadas através dos símbolos correspondentes (Figura 6). Essa estratégia é intencional para que os alunos prestem atenção ao que se passa na aula e utilizem os seus dispositivos apenas para dar a resposta escolhida.



Figura 6 - Verificando o conhecimento dos alunos em tempo real, dinâmica e resposta no (Quiz)
Fonte: High school math teachers (2018)

À medida que o aluno vai apresentando as suas respostas, em tempo real, as respostas vão sendo apresentadas para ele, no seu telemóvel, como corretas ou erradas. As vantagens no uso da ferramenta são incalculáveis, que vão desde a motivação dos alunos em participar no processo de aprendizagem, até resultados instantâneos das avaliações para o professor, sem correções de provas e gastos de papéis; é tudo informatizado, garantindo sempre a inserção do uso das novas tecnologias na sala de aula.

Dentre as características desta plataforma estão: 1-Possui apps que aliam a vertente do jogo à aprendizagem, 2-Uso 100% da Internet, 3-O professor pode determinar o tempo de resolução de cada questão. 4-O professor acompanha a atividade no datashow em que é mostrado o desempenho dos alunos. 5-O professor pode fazer o download dos resultados em uma planilha Excel (G. dos S. Costa & Oliveira, 2015, p.11).

Estas ferramentas tecnológicas podem estimular os alunos a participar ativamente das atividades propostas nos planejamentos pedagógicos, prevenindo o uso das TICs de forma disruptivas na sala de aula, o que influencia os surgimentos dos conflitos entre alunos e professores. Neste caso, o professor tem interrompido as

tarefas para chamar a atenção dos alunos que estão utilizando o Whatsapp, Facebook e Instagram, sem prestar a devida atenção com o conteúdo da disciplina.

A inserção das TICs nos planejamentos de aula pode ressignificar os conhecimentos em questão e favorecer uma relação interativa, cheia de possibilidades para novas pesquisas. A Webquest pode incentivar uma turma de alunos construir conhecimentos novos a partir de informações sugeridas pelo professor. O Whatsapp pode ser utilizado como um ambiente virtual de sala de aula, através dos grupos de discussão. Portanto, tudo isso, pode proporcionar um ambiente harmonioso, de interesses comuns que viabilize as relações sociais

3.2 A escola que sofre violência

Atualmente, entre diversas situações existentes nas escolas, provenientes de conflitos, a violência é um dos mais expressivos e o seu aparecimento é sempre motivo de comoção escolar. No dia 7 de abril de 2011, o Jornal Nacional daquela quinta-feira foi apresentado do Bairro do Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Uma escola daquela região tornou-se notícia para o mundo por ter sofrido um atentado terrorista pelo ex-aluno por motivos, naquele momento, inexplicáveis, com aquele acontecimento. A escola confirma a sua conflitualidade interna que, há muito, tem sido problematizada por estudiosos da educação tendo presente o que se passa noutras escolas e propõe aos pais, alunos, professores e gestores refletir sobre a seguinte questão: como temos tratado os nossos alunos que sofrem algum tipo de conflito ou *bullying* na escola?

A este propósito, Eyng diz:

As violências nas escolas, embora não se constituam em um fato novo, vem se manifestando, atualmente, com outras características, tornando-se foco de análise das diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia da psicologia e da educação. A percepção é também que este fenômeno vem aumentando, com base em uma pesquisa realizada pela união de diretores do magistério oficial do estado de São Paulo em 429 escolas de rede pública estadual em 2001, em que 35% das escolas consideram que aumentou a violência. (Brunetta, 2006 como citado em Eyng, 2011, p. 43).

É visível que a violência resulta de pequenos conflitos mal geridos na sala de aula e que por diversas circunstâncias não são dados os devidos cuidados, promovendo para toda a turma um descaso com a problemática dos envolvidos na questão. O professor em sala de aula é uma referência para os seus discentes e que

por isso deve ter cuidados fundamentais ao gerir conflitos na sala. Mais importante do que saber lidar com os conflitos é intervir neles de forma eficiente, pois naquele exato momento o professor está sendo avaliado pelos seus alunos e, conseqüentemente, aquele momento, como todos os momentos escolares, são momentos de aprendizagem.

A este entendimento, Guimarães adverte-nos:

‘A violência dos poderes instituídos’, estritamente utilitária, e que evoca uma solidariedade mecânica, comportamentalizando a vida social, criando manifestações potencialmente mais cruéis e que, provavelmente, estariam refletindo nos conflitos que caracterizavam as relações de agressividades entre os alunos. (Guimarães, 2005, p. 49).

Nesse sentido, podemos perceber que de alguma forma o gestor escolar através das normas escolares que proíbem certos comportamentos dos alunos refletem de maneira negativa no entendimento do aluno e até na sua obediência ao professor em sala de aula gerando ações conflituosas que dispersam conflitos entre alunos e os professores, os quais podem reproduzir um comportamento ditatorial na sala de aula, incentivando a evasão escolar.

Diante desse fenômeno, é importante perceber, e não generalizar, os conflitos como extremamente negativos, pois o papel do professor é mediador das situações divergentes, os conflitos são momentos que, bem geridos, se tornam potenciais palcos férteis de aprendizagem.

Considerando essa ideia, passamos a entender como se dá o processo da violência na escola, quando gerido ou não, passa a influenciar o comportamento de todos. Segundo Guimarães (2005, p. 48), as descobertas da diminuição da depressão escolar e um alto índice da agressão entre os alunos, principalmente nas séries iniciais, dão-se devido a apoio policial, que assume um papel único e legítimo para se utilizar da força para proteger a escola contra vandalismos, mas provoca descontentamento e também um aumento da violência entre os alunos.

No sentido de clarear esse facto, em primeiro lugar, a polícia interfere repressiva nas ações criminosas, coibindo a depredação escolar, mas, por outro lado, a forma dessa ação repressiva é reproduzida pelos alunos. A polícia faz com que diminua o índice de depredação escolar e, por outro lado, num efeito ambíguo, aumenta a agressão entre os alunos.

A estes efeitos colaterais, Guimarães afirma e considera:

Os diretores das escolas, na área pesquisada, estavam contentes com a diminuição da depredação, mas perplexo diante da violência entre os próprios alunos. Esses fatos fizeram com que eu elaborasse alguns pressupostos. O primeiro deles é que a repressão à depredação estaria ocasionando o aumento da violência entre os alunos. A minha hipótese era de que o controle da depredação, realizado no âmbito de um monopólio administrativo, poderia provocar uma violência não ritualizada, exatamente porque desvinculada de um enraizamento coletivo. O que está em questão aqui é a “racionalização da violência”. (Guimarães, 2005, p. 48).

Segundo a autora, as ações repressivas dos policiais contra o vandalismo na escola, promovem os conflitos entre os alunos que passam a se utilizar da repressão policial como um meio de resolverem suas diferenças; a forma como se dá a resolução dos conflitos pela polícia serve de modelo para os alunos.

Segundo Michel Maffesoli como citado em Guimarães (2005, pp. 6-15), a violência (a força) é uma das formas que move as relações humanas e não deixa de considerar a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tentar ordená-los. A força como parte da “potência”, uma vez considerada e simbolicamente integrada, tem o seu lugar no dinamismo social.

Para Maffesoli como citado em Guimarães (2005), a lógica do poder é dominação, a redução ao uno, a “potência” que se torna pulsão no sentido de disposição dos interesses que atraem as pessoas a agir e que se expressa em todos os níveis individuais e sociais.

Nesse entender, a potência conduz ao pluralismo; isso constitui a vida no seu cotidiano na essência social coletiva; portanto, a potência não pode ser reduzida à uniformização, pois esta é própria do poder instituído que a todo o momento tenta negar aquilo que é fonte social.

Para Maffesoli como citado em Guimarães (2005), o termo “societal” enfatiza o “ser junto com” que supera a simples associação racional mecânica dos indivíduos entre si, e “socialidade” expressa “o societal em ato”. Considera o motor da vida social, a socialidade expressa o jogo da diferença e o dinamismo social existente na sociedade, levando à “solidariedade de base”, ou seja, à partilha dos espaços que aproximam as pessoas de um mesmo lugar e permite a estruturação comunitária fundada no afeto, nos conflitos e nas paixões dos diferentes elementos que a constituem.

A intenção de Maffesoli como citado em Guimarães (2005, p. 9) é revelar que a violência tem natureza convulsiva, informe, irregular e obscura. Mas reconhece os

elementos que a constituem. Rebelde, como citado em Guimarães (2005), constata que não é possível a violência ser um fenômeno único. O que se pode fazer é tentar perceber uma constante que se expressa na polissemia dos fatos sociais investigados.

Diante das constatações que o estudo nos revela, Maffesoli destaca três modalidades de violência: a “violência dos poderes instituídos”, relativa à violência dos órgãos burocráticos, do estado e do Serviço Público, que obedece à lógica do “dever-ser”; a “violência anônima” cuja função básica é construtiva, porquanto seja um “não” ao conformismo, uma reação à sujeição e à dominação; e a “violência banal” que é a “resistência da massa”, tal como uma máscara que evita o confronto direto, mas usa a ritualização da violência: o riso, a zombaria como forma de reação à dominação, sendo, portanto prospectiva. (Marra 2007, pp. 40-41).

Segundo Guimarães (2005, p. 48), os depoimentos dos diretores, na sua pesquisa, levantaram as hipóteses de que o controle da depredação, realizado no âmbito de um monopólio administrativo e apoio policial, poderia provocar uma violência não ritualizada e a desvinculação de um enraizamento coletivo.

Tendo presente essa dinâmica, há que ter em conta que, quando a violência é objeto de uma “negociação”, sendo assumida pelo ritual, pelo jogo, pela festa, pelo riso, pela fala, etc... Ela passa a restaurar a “harmonia conflitual” do coletivo; toda a harmonia é composta de conflitos, pois se confronta com a heterogeneidade, sob as suas diversas formas. É com esse entendimento que é preciso “negociar”, entrar em acordo.

Baseado nessa vivência coletiva, tratamos como exemplo de “rituais” as regras de convivência na escola que visam evitar a desordem, protegendo as relações sociais no ambiente escolar. As regras coletivas são ritos, que evitam certos desentendimentos sociais; esses constituem algum tipo de violência, que procuram coibir o comportamento dos alunos.

A violência nas escolas é associada a dois tipos de agressões: física e a verbal, que se expressam através das depredações, das brigas entre os alunos nas salas de aulas e durante o recreio, dos insultos entre eles e dos dirigidos aos professores. (Guimarães, 2005, p. 55).

Para o aluno que depreda a escola com condições precárias de funcionamento, com a falta de professores, com um quadro de funcionários insuficientes e instalações precárias, a violência é um grito e tem como objetivo, não modificar o Estado, mas

obter um reconhecimento através de atos violentos que sinaliza a voz do indivíduo destituído, marginalizado pelas elites (Matta como citado em Guimarães, 2005, p. 26).

Diante da manifestação de revolta dos alunos, o estudo de Martins, como citado em Guimarães (2005, p. 26), direciona-nos para o que pretendemos valorizar. Nos estudos lançados em 1979 a 1988, o autor analisou as tentativas e os assassinios, em várias regiões do Brasil, e assim se percebeu da necessidade de não se atribuir, de modo indiscriminado, uma motivação conservadora ou reacionária a todos os assassinios. Martins (1989 como citado em Guimarães, 2005, p. 26), propõe a tentativa de se compreender “as suas características internas, e a sua lógica (...) para melhor entender a natureza da crise institucional, a ‘justiça moral’ de populações urbanas e rurais”.

Nessa reflexão deve haver uma procura para descobrir os verdadeiros motivos de a escola sofrer as depredações. É evidente que não se pretende apoiar as depredações, mas devemos considerar necessária a distinção das suas diferentes implicações, de acordo com a região e o local onde elas ocorrerem. Mediante essas implicações, torna-se necessário constituir com a comunidade escolar e local, estratégias para formular bases de sustentação, o que irá proporcionar uma cultura de paz. No entanto, é preciso entender que a ação construtiva proposta para escola é um ato pedagógico consciente, e que cada ato promove exemplos que são conhecimentos a serem assimilados pelos alunos.

Portanto, consideramos que a escola recebe o comportamento da sociedade e, em contrapartida, produz comportamentos para a sociedade.

Então, como se pode perceber a dinâmica do processo da violência escolar? Segundo Schilling como citado em Eynng (2011, p. 166), a escola configura-se como um espaço que reproduz as violências advindas do macro-contexto, exteriores a ela, e, por outro lado, no seu interior são produzidas outras tantas formas. Pode-se afirmar a coexistência de manifestações de violências e de agressividade.

De acordo com Nascimento, como citado em Eynng (2011, pp. 166-167), há uma diferença entre violência e agressividade:

A primeira se caracteriza pelas tendências de destruição, de desrespeito e à denegação do outro; a ação situa-se no plano físico, psicológico e ético. Nesse contexto é possível se identificar a existência de vítimas e agressores, o que difere da agressividade.

Segundo Sousa como citado em Eyng (2011, p.167), o conceito de agressividade pode traduzir-se como uma forma de conduta com o objetivo de ferir alguém, física ou psicologicamente, tem caráter intencional em que o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, e demonstrar poder e domínio.

Nestes conceitos atuam diversas representações sociais na escola, que comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam nas tomadas de decisões escolares. A escola é uma unidade complexa, é multidimensional. De acordo com Moscovici citado por Eyng (2011, p. 168), todas as interações humanas surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações, o que torna indispensável à compreensão da dinâmica das relações sociais e das relações individuais. Diante dessa complexidade, Eyng revela-nos que:

Os professores sentem-se impotentes diante das violências talvez porque não sabem como lidar com a questão e percebem suas ações como ineficazes, por não terem sido preparados para as ações necessárias, e assim sentem-se ameaçados e sem capacidade de agir. Assim sendo, os processos de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) têm como desafio criar condições para a construção de competências que habilitem para a convivência com situações de violências que se apresentam num contexto em que deverão assumir o papel de agentes promotores (as) do diálogo entre as diferenças. (Eyng, 2011, p. 172).

Diante dessa necessidade de capacitação, é fundamental que o professor adquira os conhecimentos de como os diversos grupos sociais se comportam no ambiente escolar, isso pode subsidiar a sua ação pedagógica na sala de aula. É extremamente importante que o professor não se mantenha omissos aos casos de violência na escola e ao redor dela, pois os seus atos e comportamentos, diante das diversidades, são exemplos a serem seguidas pelos alunos.

Agindo conforme parte ativa do meio em que vive, o professor deve procurar fortalecer valores de solidariedade e respeito aos seus alunos, que preste alternativas para o aluno expressar as suas convicções, entendendo que o respeito pelas diversidades vai muito além de ser tolerável, mas, deve vivenciar as diferenças dos diversos grupos, através de participações de movimentos sociais, associações, sindicatos e grupos de estudos raciais.

No âmbito das vivências sociais, o maior desafio é o *bullying*. Quando descoberto na Europa, há cerca de dez anos, foi tido como a principal causa de suicídio entre adolescentes; em reação a isso, a comunidade educacional do Reino Unido passou a desenvolver políticas *antibullying*.

No Brasil, embora se tenha a realidade similar, a grande surpresa é o fato de que aqui os estudantes sofrem a maior parte do *bullying* na sala de aula, conforme os dados revelados pelos estudos da Abrapia⁶ (Programa de Redução de Comportamento Agressivo entre Estudantes – Petrobras).

Diante dessa descoberta, para melhor combater essa violência torna-se imprescindível conceituar o significado da palavra *bullying*, considerando que é um comportamento agressivo de intimidação que apresenta um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente (Pereira como citado em Eying, 2011, pp. 179-180).

Considerando o conceito proposto pelo autor, acreditamos que é importante combater o *bullying* nas escolas, mas gostaríamos de realçar também os atos de troça, apelidos, pequenos empurrões e todas as ações negativas prévias ao *bullying*. Esses atos agressivos ocasionais ainda não são enquadrados como *bullying*, no entanto têm servido de pretexto por alguns indivíduos para descaracterizar a prática da violência. A essa complexidade escolar, Estêvão chama-nos a atenção:

A escola, como organização, não existe no vácuo social. Ela sofre, mas também influencia vetores importantes da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e da adaptação quer no da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a ação educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários setores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades, mas também aos riscos como, por exemplo, o da violência, que afetam essa mesma sociedade. (Estêvão, 2012, p. 205).

Considerando o desafio proposto pelo autor, a escola precisa conhecer a realidade onde está inserida, de maneira a reconhecer que a comunidade local é o foco da gestão escolar. Portanto, o ato pedagógico consciente do professor deve ser claro para os discentes, no sentido de oportunizar os debates, para que as ações de combate à violência sejam levadas a cabo pelos alunos com a participação da escola.

⁶A Abrapia, contando com o patrocínio da Petrobras, desenvolve programa que visa a diagnosticar e pôr em prática ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas, localizadas no município do Rio de Janeiro. É seu objetivo sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas consequências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e as suas diferenças. (Eying, 2011, p. 179).

Capítulo 4 - Os Conflitos Como Palcos Férteis De Aprendizagem

4.1 Conflito

“Etimologicamente, a palavra conflito deriva do latim *conflictu*, a qual designa choque, embate, antagonismo, oposição, momento crítico ou, no verbo *confligere*, o qual significa lutar”, conforme Teixeira, Cáceres & Hinojo (2017, p. 2). Para entendermos os conflitos, revisitamos os estudos da obra de Romero (1989 como citado em Rocher, 1988, p. 89), que afirma: “a origem sociológica dos conflitos pode remontar-se a Marx e Engels.”

Desde então, tem havido contribuições importantes, tais como, uma visão diferenciada sobre a ideia inicial de conflito. O sociólogo Ralf Dahrendorf é um dos que contribuiu significativamente para o desenvolvimento desse tema. Na síntese do modelo de Dahrendorf (Romero, 1989), o autor reconhece, na teoria sociológica de Marx, quatro contribuições fundamentais para a sociologia dos conflitos, são elas:

- a) A permanência dos conflitos em qualquer sociedade, sendo característica inerente à sua natureza (dedução virtual da definição de conflitos), bem como ao seu funcionamento;
- b) Os conflitos sociais, na medida em que são conflitos de interesse, opõem necessariamente dois grupos e só os dois grupos: trata-se da dialética da manutenção ou mudança do *statu quo*;
- c) O conflito é motor principal da história, ou seja, a explicação da mudança é dada pela existência de conflitos;
- d) A apetência pela investigação de fatores estruturais da mudança social, através de sua análise da mudança provocada pelos conflitos de classe. É possível perceber duas categorias principais de fatores de mudança: as forças exógenas e as forças endógenas, pelo próprio sistema social.

Diante dessas quatro premissas, compreendemos que esses contributos fundamentais são pertinentes à teoria dos conflitos. No entanto, as críticas expostas por Dahrendorf, (Romero, 1989, p. 90) sobre o trabalho de Marx, permitem perceber a realidade escolar como um grupo que possui uma força interna para apresentar resultados, o que se caracteriza por forças endógenas. Mas as escolas também sofrem influências da sociedade, as quais divergem das influências internas pré-existentes no seu corpo. Essa força externa caracteriza-se como exógenas.

Portanto, aparentemente, o progresso da sociologia dos conflitos, segundo Marx, citado por Romero (1989, p. 90), consiste em reduzir os conflitos sociais de importância histórica a conflitos de classes. No entanto, Dahrendorf discorda dessa ideia por entender que a classe é apenas um dos grupos de interesses, os quais se digladiam numa sociedade.

Diante dessa discordância sobre como conceituar os conflitos, Dahrendorf (Romero, 1989, p. 90) sustenta que é essencial procurarmos as fontes estruturais dos conflitos, as quais se situam na própria sociedade e no seu funcionamento. Nesse modelo, Dahrendorf menciona que a principal fonte estrutural de conflito não está na distribuição desigual dos meios de produção, mas na distribuição desigual de poder (autoridade) pelas pessoas e grupos.

Considerando a autoridade e a sua distribuição existente em toda atividade humana, ela é inerente ao próprio tecido social. Tal implicação entre as pessoas e os grupos têm como resultado relações de dominação-sujeição, ainda que a autoridade e a sua distribuição possam assumir formas diferentes.

Considerando essa relação antagônica, são extremamente importantes as divergências expostas por Dahrendorf sobre a teoria de Marx, porque abrem caminhos para outros horizontes pelos quais gostaríamos de percorrer.

Partindo desse pressuposto, Dahrendorf diz que os conflitos de classe não conduzem inevitavelmente à revolução, ou seja, a uma forma de violência extrema. Contudo, há experiências que demonstram que a aniquilação de um regime é um caso particular e excepcional na história dos conflitos. Em regra, é a classe dominante que recorre às ideias novas e ela própria opera as transformações convenientes para contrariar ou diminuir os fatores potenciais da revolução.

Nesse contexto revelador da evolução dos conflitos, eles serão refletidos de tal maneira que a compreensão da sua dinâmica na escola perpassa aos extremos que a cercam.

A esse entendimento, Burguet revela-nos o potencial dos conflitos: “São a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo este motivo de aprendizagem nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.” (Burguet como citado em Teixeira *et al.*, 2017, p. 3).

Em conformidade a esse entendimento, o processo de aprendizagem é acometido por diversos conflitos cognitivos, os quais são postos em evidência nas

teorias da aprendizagem de Piaget, Vygotsky, Skinner e outros estudiosos. Os conflitos surgem em larga escala dentro da sociedade e é necessário debatermos esse tema no âmbito interpessoal.

Portanto, as novas descobertas da Psicologia do Trabalho direcionam o conflito como uma oportunidade que fomenta uma reflexão sobre o trabalho dos profissionais, promovendo aprendizagem, criando novas relações entre as pessoas, fomentando a coesão e a autoestima profissional, construindo valores junto à equipa. (Guillen & Menin como citado em Teixeira *et al.*, 2017, p. 3).

Nesse entendimento, considerando a intimidade dos conflitos, concluímos que eles são inerentes à pessoa humana. Tal relação é percebida por meio dos resultados de estudos das relações sociais. O professor deve considerar que os conflitos em sala de aula, que abordaremos adiante, farão parte da sua formação contínua. Partindo dessa ideia, devemos sistematizar esse fenômeno e não rejeitar a aprendizagem transmitida por eles.

Em consideração a essa aprendizagem, entendemos, por meio das críticas de Dahrendorf, que as fontes estruturais dos conflitos situam-se na própria sociedade e no seu funcionamento. Há uma predisposição tendenciosa para situar essas fontes estruturais nos sistemas de ensino que poderão ser identificados na escola.

Segundo Martinez como citado em Teixeira *et al.* (2017, p. 3), os conflitos escolares são provenientes dos sistemas de ensino, conforme ações e normas internas ou de relações que abrangem as pessoas da escola.

Na síntese de Nebot como citado em Teixeira *et al.* (2017, p. 3), as quatro causas são:

- Organizacionais: tratam os conflitos provocados a partir da relação de trabalho, da distribuição dos salários dos docentes, ou do fato de serem escolas públicas ou privadas;
- Culturais: são aqueles conflitos provenientes da comunidade local, raciais e de identidade de género;
- Pedagógicos: resultam das práticas docentes, de ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção;
- Familiares: englobam as divergências originadas pelos familiares.

Na sistematização dos conflitos, ou seja, daqueles que provêm de uma parte ou grupo, Cunha analisa os tipos de conflitos e caracteriza-os em três tipos: os *intrapessoais*, que ocorrem dentro dos indivíduos, que são associados aos conflitos

de ideias, pensamentos, emoções, valores e predisposições; os *interpessoais* ocorrem no meio social em que o indivíduo está inserido e são conflitos entre pessoas ou grupos; os *organizacionais*, que ocorrem nas empresas, instituições e setores. (Teixeira *et al.*, 2017, p. 3)

Para melhor compreendermos a influência dos conflitos nos indivíduos, apresentamos um mapa mental dos ambientes conflituosos (Figura 8), que fazem parte da trajetória do aluno:

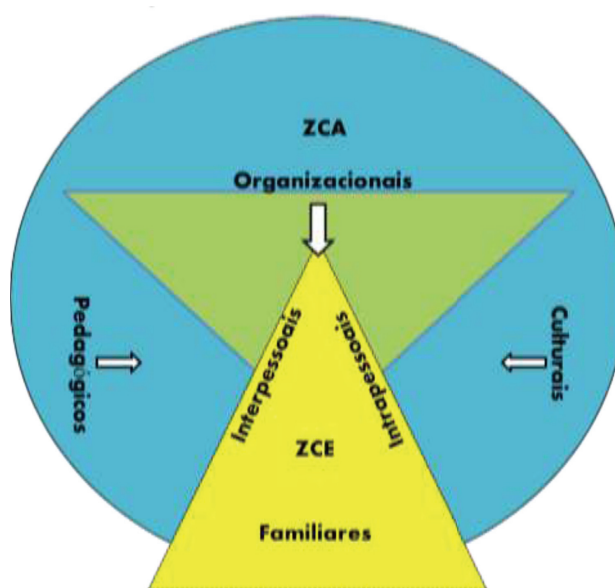


Figura 7 – Zonas de conflitos
Fonte: Autor (2018)

Segundo a figura proposta, que se baseia nos conhecimentos produzidos por Martinez & Cunha (citados por Teixeira, 2017) representamos as zonas de conflitos e as suas respectivas categorias. Neste sentido, as zonas de conflitos dividem-se em dois ambientes de aprendizado: a sociedade em geral e a escola. Esses ambientes foram organizados em zonas que se apresentam nas seguintes condições:

A Zona de Conflito Amplo (ZCA) constitui-se nos conflitos que produzem aprendizados e que são oriundos das relações sociais na sociedade civil, nos média, no trabalho e nos movimentos sociais. Nessa zona, a formação do caráter do indivíduo poderá ser proveitosa ou não, dependendo disso de como a sociedade lida e resolve as divergências no cotidiano. Esses conhecimentos adquiridos pelos indivíduos são apresentados na escola, através da maneira como o aluno lida e resolve as divergências. A ZCA pode ser dividida em três categorias:

a) *Organizacionais*: englobam os conflitos provocados a partir da divisão do trabalho, que são expressos em dois grupos:

- *Setoriais*: são aqueles que se produzem a partir da divisão do trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (diretores, técnicos administrativos, professores, alunos, etc.);
- *Salariais*: são aquelas formas de distribuição dos salários e dos cargos nas organizações que afetam a qualidade de vida dos funcionários e dos docentes, etc.

b) *Culturais*: abrangem os conflitos sociais que podem apresentar-se em dois grupos:

- *Comunitários*: são aqueles conflitos que surgem da sociedade local por diferentes atores, onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (os bairros e as suas características, as organizações sociais do bairro, as condições económicas dos seus habitantes, etc.);
- *Raciais e identitários*: possuem um pertencente e afiliação que fazem a sua condição de existência no mundo. Eles, com as suas características culturais, folclóricas e ritualistas, fomentam uma série de práticas e hábitos que retro-alimentam a escola (a presença de estrangeiros na região onde fica a escola, por exemplo: índios, comunidade quilombola).

c) *Pedagógicos*: são aqueles que derivam da organização, da formação e dos dispositivos de controlo de qualidade e das formas de ensinar, dos seus ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção (metodologias diferentes para as disciplinas, considerando as particularidades, a organização dos horários das turmas, dos professores).

A Zona de Conflito Específico (ZCE) abrange os conflitos que produzem conhecimentos e que são oriundos do ambiente escolar. A escola, na ação educativa, pode causar divergência quando o seu ideal se confronta com os ideais apreendidos na ZCA. Esse entendimento exemplifica-se, quando a cultura do individualismo promovido pela sociedade em geral, ZCA, diverge da cultura promovida pelo coletivo escolar, (ZCE); essa divergência ideológica provocará diversos conflitos na escola.

A ZCE apresenta três categorias:

a) *Interpessoais*: são as que provêm dos conflitos das relações com os colegas, gestores, professores e funcionários. Segundo Schermerhorn, Hunt & Osborn,

citados por A. K. V. Almeida (2015, p. 11), ocorrem entre duas ou mais pessoas que estão em lados opostos, sendo que, nessa modalidade, podem ter natureza substantiva, emocionais ou ambas. Para Chiavenato, citado por Damião (2014, p. 69), é tipificado de forma genérica em conflito externo;

b) *Intrapessoais*: são aqueles conflitos gerados pela forma como os indivíduos se relacionam com as ideias e como as entendem. Para Schermerhorn, Hunt & Osborn, citados por A. K. V. Almeida (2015, p. 11), esses conflitos envolvem pressões reais ou percebidas por objetivos ou expectativas incompatíveis que podem gerar novos conflitos, tais como:

- Conflitos aproximação: ocorre quando uma pessoa precisa escolher entre duas alternativas positivas e igualmente atraentes;
- Conflitos evitação: ocorre quando uma pessoa precisa escolher entre duas alternativas negativas, sendo que ambas são desagradáveis;
- Conflitos aproximação-evitação: ocorre quando uma pessoa precisa agir de uma determinada maneira que acarreta consequências negativas e positivas.

c) *Familiares*: são os conflitos provenientes do seio familiar que influenciam de certa forma o comportamento do aluno, a forma como os pais ou responsáveis se comportam diante da divergência pode influenciar os filhos ou os dependentes a reproduzir o mesmo comportamento na escola.

Considerando as complexidades que afetam a escola é coerente afirmar que os conflitos nos ambientes escolares, se assemelham com as empresas que se constituem de elementos formais e informais. Os elementos formais (Objetivos, Tecnologias, Estruturas, etc.) representam a parte visível de um *iceberg*, os informais são invisíveis e maiores. De entre os que constituem os elementos informais, encontram-se os conflitos, que se vão distinguir pela dependência dos objetivos almejados nas organizações (Maximiano, 2000, pp. 105-106).

Em função disso, a escola também sofre os efeitos da problemática social, que trazem para o cotidiano da sala de aula desafios que vão sendo enfrentados pelos docentes. Alinhadas a isso, a cultura e a vida líquido-moderna geram um mal-estar na convivência escolar, nomeadamente na sala de aula e especificamente na relação professor-aluno.

A modificação do relacionamento professor-aluno na sala de aula provém de aspetos tecnológicos e das transformações na cultura pós-moderna, que altera de forma descontrolada o ensino; com efeito, modificam as atitudes, os valores, o

interesse, os estilos de atenção e aprendizagem, principalmente no comportamento do educando. Por conta disso, a interação professor-aluno vem gerando conflitos, sendo que tal distorção, se não for gerida com amor podem ensejar em prejuízos na aprendizagem.

O docente deve fazer com que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos; nessa ótica, o professor utiliza-se da pedagogia ativa na sala de aula, para propor discussões relacionadas ao dia-a-dia e na resolução de conflitos sociais. Essa ação, às vezes, diverge dos interesses do aluno, que apresenta resistências de opiniões, não reconhecendo a importância delas para o crescimento intelectual do próprio discente.

Nesse confronto de interesses, os conflitos agravam-se, tornando os relacionamentos insustentáveis na sala de aula. A esse entendimento, Marchesi como citado em Nascimento (2007, p. 15), revela-nos o que pensam os docentes:

Para muitos professores, a falta de interesse dos alunos em aprender é a principal dificuldade que encontram em seu trabalho diário. Poucos podem fazer, afirmam, com aqueles alunos que 'não estão nem aí' para as atividades escolares e ficam olhando pela janela, esperando que chegue a hora de sair ou, pior ainda, incomodando de forma permanente seus colegas e o professor. O problema, além disso, é que a falta de motivação dos alunos costuma levar a atrasos na aprendizagem e a problemas de conduta na aula.

A essas dificuldades apresentadas pelo autor, agrega-se o rol das condutas disruptivas. Os comportamentos inadequados e perturbadores tomam a maior parte do tempo das atividades empregadas pelo professor, prejudicando a mediação dos conhecimentos planejados para aquela aula, que funciona como efeito cascata para a aula seguinte.

Nesse contexto conflituoso, identificam-se algumas atitudes inadequadas, perturbadoras, interruptoras dos alunos, tais como: barulhos durante a aula, desentendimentos ou brincadeiras entre alunos, a não execução das tarefas propostas, a interrupção da aula através de comentários e pedidos alheios; todos esses conflitos são recorrentes e proporcionam confrontos entre professor-aluno, o que vem causando obstrução da atividade pedagógica e, conseqüentemente, prejuízos na qualidade do processo ensino-aprendizagem. (Nascimento, 2007, p. 16).

Ao expressarmos os conflitos mais recorrentes na sala de aula, não podemos deixar de compreender que eles são, por vezes, minuciosos nas suas causas, podendo gerar diversas situações no trabalho docente. Segundo Estrela (Nascimento,

2007, p. 20), as causas que podem surgir dos conflitos na sala de aula estão relacionadas com a organização do espaço, do tempo, da turma e das formas de comunicação na sala de aula. A autora defende que os professores devem manter a atenção planejada na prática docente, pois esta pode implicar causa dos conflitos.

O professor-mediador deve considerar que, para cada ação de intervenção, haverá uma possível mudança comportamental das partes; sendo assim, é possível sanar as divergências e proporcionar aprendizado. Acerca dessa lógica, Almeida afirma:

Assim sendo, torna-se importante avaliar a contextualização do conflito, de forma a aferir o seu impacto, de modo a geri-lo de um modo mais eficiente e adequado, e para isso torna-se importante conhecer o conceito de conflito nos seus variados níveis e, não menos importante, conhecer de que forma podemos estrategicamente geri-lo. (Almeida, 2015, p. 10).

Considerando o aspecto gerencial dos conflitos, é de suma importância que aqueles que planejam mediar esse processo tenham em mente que os conflitos constituem matéria-prima fundamental para a elaboração do conhecimento. Esses novos aprendizados fortalecem os indivíduos cognitivamente, quando eles se deparam com as diferenças e as semelhanças que os obrigam a comparar, descobrir, compreender, agir, procurar alternativas e refletir sobre eles mesmos e os demais. (Bezerra, 2008, p. 45).

Nesta concepção de que os conflitos são inerentes aos indivíduos proporcionam-nos a necessidade de compreender as suas dimensões amplas e específicas. Neste sentido, o ensino deve ser pautado nos aspectos mobilizador, interativo e inclusivo, para atender novos leques do conhecimento adquirido.

Esse entendimento clareia em Tjosvold:

Nenhuma pessoa, grupo ou nação é uma ilha. A interdependência, frequentemente ignorada e, por vezes, negada é a realidade básica das nossas vidas. O mercado de trabalho global tornou a escala desta realidade mais aparente. O conflito é a razão central das nossas atitudes através da interdependência. A independência pode ser um meio de iludir conflito e assume custos e dor. Mas o conflito, não é necessariamente destrutivo. (...) o conflito é uma forma de confrontar a realidade e criar novas soluções para os problemas (...). (Tjosvold como citado em Moreira, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, os conflitos são como ponto de partida para a evolução da espécie humana; tal evolução dá-se através da interdependência dos indivíduos. Os conflitos lançam desafios nas pessoas pela divergência de ideias, permitindo que a

capacidade de adaptação encontre respostas satisfatórias. À medida que surgem, cria leque de possibilidades, pois as diversas relações entre os indivíduos mostram a capacidade de propiciar vantagens ou desvantagens. É possível perceber que a interdependência humana nos permite construir conhecimentos significativos, que, de acordo com o contexto, podem gerar novos aprendizados.

4.2 A mediação

A escola é a junção de pessoas que constituem a instituição educacional. Ela é gerida de um sistema de gestão que é influenciada por ações pessoais e estas refletem algum resultado inesperado. A escola vista como uma organização precisa de medidas, interventiva e educacional, para poder gerir os seus conflitos. Nesse seguimento, Cisca & Uria põe-nos a refletir:

Enquanto instituição social, a escola assumiu ao longo de sua existência diferentes concretizações sócio-históricas que vão desde a sua realização inicial como *instituição familiar* e como *instituição militar*, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal. (Cisca & Uria como citado em Costa, 1996, p. 8).

A instituição escolar constitui-se de conflitos que dinamizam, ou podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, pela sua concetualização subjetiva, no que tange às problemáticas enfrentadas no dia a dia. A mediação desses conflitos torna importante para o fluxo institucional e as garantias dos seus objetivos. Por isso se diz que a mediação é um mecanismo autocompositivo, isto é, a solução não é dada por um terceiro. Difere, também, pela informalidade. De fato, na mediação o processo vai-se moldando conforme a participação e interesse das partes, isto é, vai-se constituindo segundo o envolvimento e a participação de todos os interessados na resolução da controvérsia. (Azevedo, 2015, p. 151).

As medidas interventivas desses conflitos são ações pedagógicas formuladas para não só resolver os conflitos, mas também para passar um aprendizado espontâneo, no sentido de transmitirem saberes, valores, competências para a formação cidadã. No entanto, é preciso que se tenha uma habilidade de diálogo, pois o processo requer uma dialética que atraia os seus envolvidos para um ambiente de paz. Para esse cumprimento, Azevedo (2015, p. 151) orienta-nos:

Nesse contexto, dividimos o processo de mediação em cinco fases:

I) declaração de abertura; II) exposição de razões pelas partes; III) identificação de questões, interesses e sentimentos; IV) esclarecimentos acerca das questões, interesses e sentimentos; V) resoluções de questões.”

Segundo o processo de mediação proposto pelo autor, este processo proporciona nos ambientes conflituosos em um clima propício a soluções pacíficas. Estes ambientes são os territórios férteis de aprendizado, embora, utilizem este momento com o simples intuito de chegar ao consenso das partes, Com efeito, procuraremos apresentar de tal forma que esta mediação escolar seja útil numa formação de cultura de paz para os gestores, professores e alunos.

Nessa expectativa, Soares esclarece-nos ao dizer que:

Há a violência à escola, que é aquela que ocorre como agressão à instituição, principalmente ligado à deterioração do espaço arquitetônico, e, por fim, a violência escolar, aquela que acontece apenas nesse espaço – inclui-se aí violência simbólica que pode surgir na relação entre os alunos e destes com os professores. (Soares, 2016, p. 21).

Segundo as distinções divergentes, a violência na escola pode ser cometida contra a estrutura patrimonial. Para tanto, a história das pesquisas sobre o assunto vem destacando a violência escolar desde a década de 1980 até aos dias atuais. Os resultados destas pesquisas estavam atrelados à depredação dos prédios escolares. Em 1990, as pesquisas sobre a violência nas escolas sinalizou uma contínua violência patrimonial e um aumento na violência interpessoal originando agressões entre os estudantes que se alastrou até aos professores. (Soares, 2016, p. 20).

Considerando o histórico e a evolução da violência na escola, tornou-se o tema de grande interesse das pesquisas surgidas na Europa, com o objetivo de procurar técnicas para resolver os conflitos. Os resultados têm apontado para diversos caminhos.

Atualmente, o exemplo da mediação é copiado do programa da justiça Restaurativa do Brasil, que se apresenta como um processo que procura não só a resolução dos conflitos, mas principalmente resgatar a autonomia dos sujeitos diante de novos desafios; para esses feitos, depende da capacitação dos professores com formação inicial em PMEC- Professor Mediador Escolar e Comunitário. Estas medidas interventivas do governo brasileiro atendem à realidade que a escola está inserida.

A esse entendimento, Carvalho citado por Soares afirma que:

Temos consciência que a inserção de um Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola pode contribuir para melhoria da sociabilidade e das relações sociais frente a tantos problemas a serem solucionados na escola. No entanto, o reconhecimento que para uma perspectiva futura é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada de Professores insiram em suas matrizes de formação temas que envolvem aos direitos humanos, compreensão e prevenção à violência, cultura da paz, reconhecimento e importância da diversidade, valorização da vida, participação e democracia. (Carvalho como citado em Soares, 2016, p. 32).

Diante da necessidade da capacitação dos professores para os PMECs, a mediação de conflito é considerada como uma prática educativa, que procura resolver os conflitos pelo diálogo, o que está em consonância com a educação democrática. É importante perceber que foi na primeira década do século XXI, que houve a proposta de inserção de Mediação de Conflito no Brasil. Essas propostas estavam sempre alinhadas à Justiça Restaurativa.

A Justiça Restaurativa é uma prática proveniente do meio jurídico e que indica como são tratados os conflitos no meio educacional. Segundo Chrispino como citado em Soares (2016, p. 26) “a mediação como estratégia pauta na ação da Justiça Restaurativa, a qual em termos gerais busca restaurar as relações entre pessoas em litígio ou conflito”.

A Justiça Restaurativa fundamenta-se em dois temas: o Justo, que se traduz em construir a justiça através dos argumentos de necessidade e desejo próprio da pluralidade humana, favorecendo o deslocamento da punição para a responsabilidade do indivíduo; a Política, que é uma forma contemporânea de controlo social, por ser o ponto central da justiça e preocupação da comunidade com a sua sobrevivência no mundo, mais do que com indivíduo no singular.

É tão importante que o professor estabeleça uma qualidade relacional com os alunos. Mas do que lhes falar, importa ouvi-los, saber escutá-los no fundo, fazer uso da capacidade de comunicação que um professor possui, juntamente com o necessário controle emocional, pois a inteligência emocional constituem dois pilares crucias nas inter-relações (Del Prette & Del Prette como citado em Sousa, 2014, p. 39).

Pela reflexão proposta pelo autor, o professor deve manter uma relação saudável com seu aluno, no entanto, esta mediação não é uma intervenção exclusiva dos professores e gestores escolar, num ambiente onde a mediação restaurativa é trabalhada, todos devem possuir habilidades interventivas para mediar os conflitos.

Considerando que todos da escola são capazes de mediar conflitos ou auxiliar professores e gestores na problemática, a mediação de pares é outra forma sutil e próxima de quem precisa ou se dispõe para ajudar. A estratégia é desenvolvida através do treino de alunos que agem como interlocutores neutros na mediação a outros alunos com problemas de relacionamentos interpessoal. A formação conduz dinâmicas da relação interpessoal, a escuta ativa, a formulação e a reformulação de perguntas, o desempenho de papéis e o *feedback*. (Costa e Matos como citado em Sousa, 2014, p. 41).

Os alunos mediadores ajudam na exploração de respostas, de modo a descobrirem estratégias que formulem consensos e, por conseguinte, a resolução do problema. O objetivo é chegar a soluções de agrado a todos, aprender como lidar com as situações adversas de hoje e posteriores repetições. Os alunos adquirem competências sociais para resolução de conflitos, sem que estas sejam feitas por um adulto. (Costa & Matos como citado em Sousa, 2014, p. 41).

A esta emancipação dos discentes, Porro e Monteiro citado por Sousa (2014), afirma as vantagens para implantar o programa de mediação entre pares:

1. A capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. A capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. A capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para os demais;
4. A capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. A possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. A capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e drogas;
7. A possibilidade de sentir a satisfação de está contribuindo com a paz do mundo (Porro & Monteiro como citado em Sousa, 2014, p. 42).

Considerando estes benefícios, a mediação de conflitos é uma ação interventiva que propõe caminhos de pacificação para os professores promoverem discentes mais toleráveis às diferenças: “Os alunos Fluentes nos relacionamentos, no sentido de aprender a comunicar melhor, na ótica de que a mediação de conflito consiste num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal.” (Six & Guillaume-Hoffnung como citado em Sousa, 2014, p. 44).

É pertinente tratarmos da mediação informal, que se torna uma estratégia de resolução de conflito, e que promove competências pessoais e sociais, com a dinâmica relacional, inserida num modelo sistémico, em que o grupo de pares

funciona. Estes atuam nos conflitos entre alunos por serem os que, usualmente, o colega-mediador como mediador. A ação é considerada como uma mediação informal, conforme expressa (Kressel, 2000; Dante, 2003; Torres, 2003 como citado por Domingo e Freire, 2009, p. 87).

A mediação informal distingue-se da formal pelo contexto do mediador que geralmente é uma pessoa contratada para esse fim. A situação na modalidade formal exige um perito ou especialista que não pertence ao contínuo relacionamento dos conflitantes (laços familiares ou de amizades).

As estratégias nas mediações informais acontecem conforme o nível de amizade para a cooperação no diálogo, a gestão de emoções, o respeito pelo outro, a crítica construtiva, as opiniões sinceras e a partilha de experiências (confidências).

Neste ambiente de possibilidade fraterna, também se pode utilizar a mediação assertiva, que é quando uma das partes é incentivada para procurar a outra, com a pretensão do diálogo para solucionar o desacordo.

Diante das estratégias de resolução dos conflitos nas escolas, também, entra em cena o aluno mediador nato, que é aquele que dispõe de competências naturais como fácil amizade com todos, empatia, escuta ativa, de capacidade para compreensão dos outros; alinhado a isso, apresentam serem extrovertidos. (Domingo & Freire, 2009, p. 93). Estas qualidades devem ser percebidas no aluno, pelos professores, para poderem ser bem aproveitadas no ambiente escolar.

A este respeito, Domingo e Freire afirma que a mediação informal “aproxima-se mais do aconselhamento do que propriamente da mediação formal, sendo o mediador informal um conselheiro, gestor das emoções e facilitador das relações.” (Domingo & Freire, 2009, p. 95).

Nesta ótica, a mediação é uma ferramenta pedagógica de conscientizar as partes em conflito. Valemo-nos de todo o conhecimento necessário dela para gerir os conflitos que nos desafiam a todo o momento na escola.

A esta compreensão, Barros afirma que:

Numa alusão à personagem evocada pelo poeta português Luís de Camões em “*Os Lusíadas*”, os *adamastores*, neste caso, são elementos necessários ao desenvolvimento pessoal e profissional, pois ao fomentar um quadro de estabilidade permitem um desequilíbrio, exigindo atitudes de audácia e coragem frente aos desafios e a necessidade de solucioná-los, sob pena de cairmos num caos, cuja impossibilidade de ser organizado pela ausência de uma intervenção consciente e eficaz, impede de atingirmos os objetivos

desejados. Outro aspecto que podemos destacar nessa analogia, refere-se ao facto de que o *Gigante* em causa tem uma *fraqueza*, ele não é invencível, o que significa que os desafios são plenamente possíveis de serem transpostos, desde que tomemos as decisões adequadas para a situação específica que se apresenta a nós, *navegantes*. (Barros, 2008, p. 26).

Esta analogia remete-nos, também, a sentirmo-nos motivados frente às situações conflituosas. A gestão escolar deve estar sempre atuante e utilizar o diálogo, sem subestimar a capacidade dos alunos de apresentarem soluções que podem ser eficaz no conflito, o que contribui no processo de ensino-aprendizagem. A mediação interventiva pode ser uma forma de estimular o conhecimento dos discentes, e ajudar também a escola no processo de superação da violência estudantil.

4.3 Os conflitos mais recorrentes

Ao compreendermos os conflitos como parte inerente às relações humanas, partiremos desta concepção, que os mesmos são elementos da parte compositora das organizações em gerais. Com efeito, as escolas diferem das demais organizações pela intensidade dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem, configurando-se os conflitos mais recorrentes no dia-a-dia.

Segundo Maximiano (2000, pp. 105-106), as organizações são constituídas pelos elementos formais e informais. Os elementos formais (objetivos, tecnologias, estruturas...), representam a parte visível de um iceberg, os informais são invisíveis e maiores. Dentre os que constituem os elementos informais, encontram-se os conflitos que se vão distinguir pela dependência dos objetivos almejados nas organizações.

Os conflitos escolares possuem perspectivas distintas, positivas ou negativas, e são concebidos tanto de maneira intrapessoal quanto interpessoal, ao ponto de considerarmos nas relações dos sujeitos a dinâmica de sempre está procurando por soluções satisfatórias.

Para Jares citado em Soares (2016, p. 24), os conflitos são provenientes das divergências de interesse e pelas diferenças entre classes ou grupos sociais. A esse aspecto, o autor define o termo dialeticamente ao ponto de considerar o *conflitar* como algo positivo, uma vez que se trata de uma relação a algo ou a uma ordem, ou ainda, desconforto, confronto e estratégia para discordar ou divergir.

Considerando os conflitos como uma linguagem entre as pessoas, a sua positividade transcorre da possibilidade de acontecerem mudanças. Porém, nem sempre as mesmas surgem com base numa perspectiva revolucionária de mudar as

atitudes. Em outra ótica, algumas vezes a comunidade escolar considera apenas a negatividade dos conflitos, por isso ele é extremamente evitado nas escolas, porque alguns educadores compreendem que os mesmos são prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os conflitos como parte das relações humanas devem ser previstos no planejamento escolar, para que sejam incluídas estratégias resolutivas nas divergências interpessoal.

Neste sentido, o *bullying* (a que já nos referimos) é um dos conflitos interpessoais mais recorrentes no ambiente escolar. As suas ocorrências dependem de uma estrutura social que configura em vítima, agressor e espectador. Estes atores constituem no ambiente escolar, os principais sujeitos a serem educados pelos professores, com o sentido de serem capazes de lidar com esse fenômeno crescente.

Para Ferreira:

O bullying é um fenômeno complexo, de difícil tratativa e tem na sua base o fato de que os humanos nem sempre compreendem as diferenças existentes entre eles e, em razão de não perceberem tais diferenças, podem querer eliminá-las por meio de violência simbólica e/ou violência física, agressões e intimidações em série. Esse tipo de fenômeno não está restrito ao ambiente escolar, logo pode acontecer fora dele, todavia talvez seja mais comum dentro das escolas, mas não exclusivamente nelas. (Ferreira, 2018, p. 18).

Para Shariff (2010, p. 32), “os alvos do *bullying* na escola, em geral, são os alunos que são considerados estranhos ou diferentes pelos colegas, o que dificulta ainda mais a situação”. Esta violência costuma ter início de forma silenciosa, que nem os professores dão conta na sala de aula, mas que está presente em todos os espaços escolares.

O bullying não é simples de se identificar por razões diversas, porém alguns motivos são evidentes: (a) as pessoas, de modo geral, no Brasil, ainda ignoram as características do fenômeno; (b) a vítima do bullying tem muita dificuldade de falar sobre o que lhe acontece; (c) o(a) agressor(a) costuma negar que agride e tenta disfarçar a agressão; (d) a sociedade, de maneira geral, não compreende a complexidade do fenômeno e se eximir das responsabilidades que lhe cabem em relação ao problema e (e) as escolas e as famílias nem sempre enfrentam a temática com o devido cuidado. (Ferreira, 2018, p. 22).

As vítimas desta violência geralmente possuem alguma característica que os diferem dos demais, em razão de um padrão pré-estabelecido pela sociedade. Os

gordinhos, magrelos, os que têm sarnas, homossexuais, negros, índios, entre outros, são vítimas dessas agressões.

Para ter uma noção deste fenômeno conflituoso, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado Federal brasileiro lançou uma cartilha sobre como lidar com *bullying* e *Cyberbullying*. A CPI dos maus-tratos contra crianças e adolescentes possui um tema sugestivo ao diálogo, “Vamos conversar sobre *Bullying* e *Cyberbullying*?”. Esta abordagem foi produzida para ajudar pais, responsáveis, professores/as no combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*. (Ferreira, 2018, p.10).

No *bullying* identificamos três principais características: (1) A vítima não sabe por que passa por intimidações em série; (2) a vítima sofre a perseguição de modo sistemático, contínuo e covarde; (3) existe uma clara diferença de poder entre a vítima e aqueles que a agredem, seja uma pessoa, uma dupla ou até mesmo um grupo formado por muitos sujeitos. Indivíduos que não são agredidos nem agredem diretamente assistem à violência. (Ferreira, 2018, p. 14).

Conhecendo o conceito do que vem a ser *Bullying*, passaremos a uma análise sobre o conceito do *cyberbullying*. Com efeito, o *cyberbullying* é a pessoa que age no intuito de intimidar e humilhar a vítima, utilizando-se da Internet para atacar à honra de professores e alunos; esta uma prática é muito comum nos ambientes escolares.

Quando o *bullying* ocorre nas redes sociais virtuais, ele é denominado *Cyberbullying* e tem as mesmas características do *bullying* face a face, porém apresenta um nível de violência mais acentuado, uma vez que a exposição da/s vítima/s e a/s possibilidade/s de atuação da intimidação sistemática por parte de quem agride, é quase incontrolável. (Ferreira, 2018, p. 30).

Diante desta violência acentuada, a cartilha proposta pela CPI para enfrentar essa problemática contém uma linguagem acessível e autodidática que promove uma interação com o leitor através de perguntas de múltipla escolha, com três alternativas sendo uma delas a correta. O objetivo deste material é que o sofrimento dos discentes seja erradicado do seio da nossa sociedade.

No ano de 2015, o Brasil passa a ter uma lei (13.185/2015), publicada no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2015, cujo objetivo central é a criação de um Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e evidentemente com repercussões diretas no combate ao *cyberbullying*. A lei 13.185/2015 implica para as instituições de ensino, agremiações e clubes, compromissos fundamentais no combate aos processos de intimidação sistemática, ocorridos de modo assimétrico, desmotivado e violento. (Ferreira, 2018, p. 34).

A estes processos de intimidação sistemática são indispensáveis os esforços para evitá-los, e tais esforços devem organizar-se diretamente da gestão de conflitos contidos nos planejamentos escolares, sendo, portanto, uma ação condizente com o pensamento positivista dos conflitos.

A gestão de conflitos tende a crescer de importância dentro das organizações contemporâneas das escolas, tendo em vista a importância, cada vez maior, dada às pessoas que convivem, já que um dos axiomas gerenciais atuais consiste no fato de os indivíduos constituírem o fator diferencial entre as instituições escolares.

No ambiente escolar é fundamental identificar e gerir os conflitos que se apresentam; no entanto, há uma carência de professores capacitados para identificar as suas causas e ocorrência na sala de aula. Segundo Leme & Vicente, como citados em Caixeta (2016, p. 5), existem três tipos de resolução de conflitos interpessoais que não utiliza a violência, tais como:

a) **Agressivo**: são aqueles que enfrentam o conflito apelando pelas formas de coerção que ainda se pode caracterizar em dois subtipos:

- *Instrumental* é aquele que tem por objetivo a obtenção de uma recompensa sem prejudicar outrem;
- *Hostil* que tem apenas o objetivo de prejudicar outrem.

b) **Assertivo**: são aqueles que enfrentam o conflito respeitando os sentimentos e os direitos dos envolvidos; utilizam elogios e passam confiança para as partes, através da concordância de atitudes e opiniões (se assemelha com o pensamento construtivista) e ainda é subdividido em cinco subcategorias, a saber:

- *Assertiva Básica*: são aqueles em que as pessoas afirmam seus direitos pessoais, crença e opinião;
- *Assertão Empática*: são aqueles que ocorrem quando antes da pessoa colocar sua afirmação, expressa o sentimento do outro;
- *Assertão Crescente*: são aquelas que iniciam a busca das respostas assertivas mínimas e gradualmente avançam se as anteriores não surtirem os efeitos desejados.
- *Assertão confronto*: são aquelas que ocorrem quando o outro teve um comportamento diferente do que foi prometido;
- *Assertão de uso*: são aquelas que se utilizam o eu ou o nós para descreverem o próprio comportamento.

c) A Submissão decorre do comportamento passivo a uma situação, por meio da fuga ou da esquivia. Essa forma de resolver o conflito favorece o outro em detrimento de si mesmo, muitas vezes justificando pela ausência da resposta.

A resolução de conflito de forma satisfatória requer do docente um conhecimento cognitivo e afetivo em função da reciprocidade das partes; neste sentido, é pertinente conhecermos as principais causas dos conflitos em sala de aula, tendo em vista que o ambiente escolar é propício às diversas ocorrências dos mesmos.

Segundo Nascimento (2007, p. 20), ao conviver com modelos de condutas disruptivas na comunidade local, na família, na mídia, o aluno tende a reproduzi-las na escola, principalmente se encontrar condições para sua reprodução. Portanto, é pertinente que professor e gestores escolares possam estar à frente dos conhecimentos e tendências de comportamentos violentos dos alunos; a falta de capacitação contínua se desenha numa das causas de conflitos no ambiente escolar.

A escola de hoje foi forjada por um processo democrático e político, de lutas e conquistas sociais, que gerou a democratização participativa no ambiente escolar. Os alunos, também, são forjados de conquistas e relações participativas que tiveram implicações no modo de encarar as igualdades no processo educacional. O problema está quando alguns professores preservam os ideais pedagógicos do passado, principalmente os disciplinares, querendo fazê-lo valer na sociedade democrática de hoje, utilizando-se de atos de punição, represália, submissão, medo e constrangimentos. (Nascimento, 2007, p. 20).

Atualmente, os professores não são os detentores únicos do conhecimento e seu autoritarismo foi substituído pela autoridade docente, que não lhe permite comportar-se pelas ideias pedagógicas tradicionais. Em contrapartida, este novo contexto escolar exige uma nova postura do professor e do gestor escolar; estes devem transformar a escola num lugar de reflexão sobre o saber proposto pelos alunos e eles devem ser os mediadores deste processo, estimulando o desenvolvimento cognitivo, sociais e afetivos de seus alunos.

Segundo Estrela citado em Nascimento (2007, p. 20) “nos aponta que as organizações do espaço, do tempo, da turma e das formas de comunicação em sala de aula, podem constituir em causas de conflitos no espaço da sala de aula.”

No espaço da sala de aula os alunos são confinados, tendo as carteiras delimitando o território de cada um e lhe impondo limites de locomoção. Essa condição proporciona conhecimentos de limites da liberdade, o que é muito difícil para os alunos que estão acostumados a se locomover de um lugar para outro em seu espaço social.

Na escola, o tempo também pode causar conflitos, ao disponibilizar um tempo para o processo de ensino que pode ser curto ou demasiado longo na ótica dos alunos e que pode ocasionar perturbações no processo de aprendizagem.

Segundo Claro (2014, p. 29), “os conflitos podem ser encarados como uma oportunidade, quando estes se manifestam como um antídoto para inércia, desencadeando interesse e curiosidade perante uma situação”.

Na escola os conflitos recorrentes são oportunidades de aprendizagem, sabendo que situações de conflitos vão fazer parte da vida futura dos alunos; o gerenciamento construtivo e a resolução dos mesmos se torna um aprendizado fundamental na formação cidadã.

Segundo Cunha e Leitão citado por Claro (2014, p. 30) “há diferença na gestão construtiva e na resolução dos conflitos.” Na primeira, vai-se além de uma procura de solução dos conflitos, delimita estratégias para aproveitar os benefícios dos mesmos, nomeadamente ao nível de aprendizagem e mudança de comportamento dos envolvidos. Na segunda, a resolução de conflitos busca somente a procura de um modo de eliminá-lo ou de reduzi-lo.

A este entendimento, Cunha e Lopes citados por Claro, nos acrescenta a existência do conflito num ambiente de paz:

Viver em paz implica a participação de todos os cidadãos, uma vez que a paz se traduz num processo complexo, inerente a todos. De acordo com os autores é errado considerar que um mundo em paz está isento de conflitos, dado que os conflitos geram a possibilidade da existência de opiniões diversas, que quando confrontadas, contribuem positivamente para mudanças evolutivas na sociedade. (Cunha e Lopes como citados em Claro, 2014, p. 29).

Neste trecho, os autores nos revelam os conflitos como um resultado almejado, que é a paz no ambiente escolar, mas apresenta o conceito de paz como um ambiente dinâmico e reformador do estado da arte. Considerando este conceito, apresentaremos encaminhamentos que leve para esta mesma paz.

A esta intenção cabe-nos exemplificar as técnicas de gestão construtiva de conflitos, que podem ser utilizados no ambiente escolar. Para tanto, nos utilizaremos

dos pensamentos de Cunha, Gil, Campos, González-Capitel, Minghini e Ligerio & Bataglia como citado em Claro. (2014, pp. 30-31).

A gestão construtiva de conflitos se exemplifica especificamente em cinco técnicas:

- a) **Negociação:** Pode ser entendida como um processo de gestão de conflitos que é utilizado entre duas ou mais partes, em que todos modificam suas exigências para formar soluções vantajosas a todos os intervenientes. O processo de negociação pode integrar duas formas gerais de negociador:
 - *Flexível:* São aqueles que procuram ouvir o outro e trocar ideias de forma a chegar às soluções benéficas para todos os intervenientes.
 - *Inflexível:* São aqueles que encaram qualquer situação de confronto e que elevam o espírito competitivo ao máximo, possuindo como objetivo ganhar.
- b) **Mediação:** Surge à figura do mediador, que pode intervir para ajudar as partes a chegar a uma resolução ou acordos. A mediação é reconhecida juridicamente e as partes agem de livre vontade.
- c) **Arbitragem:** Neste formato surge o “contrato de terceiro”, que é uma pessoa escolhido em comum acordo pelas partes envolvidas; este será “o Árbitro”, a quem confere o papel de resolver os conflitos proferindo uma decisão. O objetivo da arbitragem pode ser como ferramenta de prevenção de conflitos ou como forma eficaz de resolvê-los.
- d) **Conciliação:** Neste, o conciliador, que é sugerido pelas partes, procura fazer com que as mesmas cheguem a um acordo. O conciliador apresenta o nodal do conflito bem como suas ramificações e sugere proposta de melhorias, apontando falhas e vantagens.
- e) **Ação independente das partes:** Se difere das demais, pela ação das partes em chegar a um entendimento, que pode ocorrer de três ações:
 - **Submissão:** Nesta ação, uma das partes está disposta a ceder para outra.
 - **Persuasão:** A ação de uma das partes busca persuadir a outra a ceder.
 - **Cooperação:** Quando as partes decidem cooperar e deste modo alcançar um consenso.

Nesse estudo é possível compreender que a escolha da técnica mais adequada para a mediação dos conflitos no ambiente escolar dependerá inicialmente da análise reflexiva da gestão escolar sobre o corpo escolar. O professor deve entender que as técnicas de mediação não surtirão efeitos satisfatórios se o mesmo partir da ideia de

que os conflitos devem ser eliminados e que os mesmos não contribuem para processo de ensino aprendizagem.

4.4 As medidas de intervenção dos conflitos

A escola é o ambiente propício às ocorrências de conflitos por diversas razões, entre elas, o multiculturalismo. Segundo Candau (2002, p. 126), a questão multicultural vem ganhando notoriedade no âmbito internacional e local pela abrangência, visibilidade e conflitualidade, o que vem preocupando as diversas nações. O debate é intenso nos Estados Unidos e na Europa sobre a temática. Na América-latina e, particularmente, no Brasil, esse debate propiciou a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Os PCNs incorporaram entre os temas transversais, o da pluralidade cultural no currículo escolar.

O multiculturalismo chega à escola e passa a desafiar cada vez mais os docentes; diante deste contexto o ambiente escolar constitui-se num lugar para lidar com as diferenças. Para isso os professores precisam de formação condizente com uma realidade conflituosa que exige medidas interventivas eficazes. No entanto, as habilidades para lidar com as divergências dificilmente são estudadas na formação inicial dos professores.

A esta distorção, Leite & Löhr chama atenção dos conflitos no ambiente escolar:

Cada vez mais os conflitos se configuram como o grande entrave no ambiente escolar. A forma como os mesmos são trabalhados pode prejudicar todo o processo, seja quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo e a descrença dos professores na equipe pedagógica, pois, na maioria das vezes, acreditam que os pedagogos podem, como num passe de mágica, encontrar soluções para todos os problemas da escola (Leite & Löhr, 2012, p. 578).

Os conflitos nas escolas ocorrem numa dinâmica frequente e até necessária para o surgimento de debates e a construção de novos conhecimentos. Para isto, cabe conhecer algumas estratégias interventivas de conflitos capazes de propiciar resultados satisfatórios. Uma ação interventiva que não prejudique o processo escolar deve ser clara, expressando os objetivos e, acima de tudo, que não venha estabelecer culpados e nem punições.

Por tanto, Torres, Johnson e Johnson como citado em Teixeira *et al.* (2016, p. 4), apresentam três aspectos de grande importância para examinar o conflito, tais como: a dinâmica do conflito (a sua história), a relação e a comunicação (entre as partes intervenientes) e os estilos de abordagem ao conflito (representam as estratégias como cada indivíduo reage perante o conflito).

As estratégias dos estilos de abordagem aos conflitos objetivam duas preocupações: o alcance dos seus objetivos pessoais e a manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa. Ainda segundo os autores, o conflito surge da competição entre duas motivações pessoais: um desejo pessoal e o desejo de manter com os outros uma relação mutualmente satisfatória.

Em função desse entendimento organizamos um mapa processual para melhor compreensão das medidas interventiva na escola. Na Figura 8, apresentaremos alguns estilos de abordagem que possam contribuir para os gestores escolares e professores:

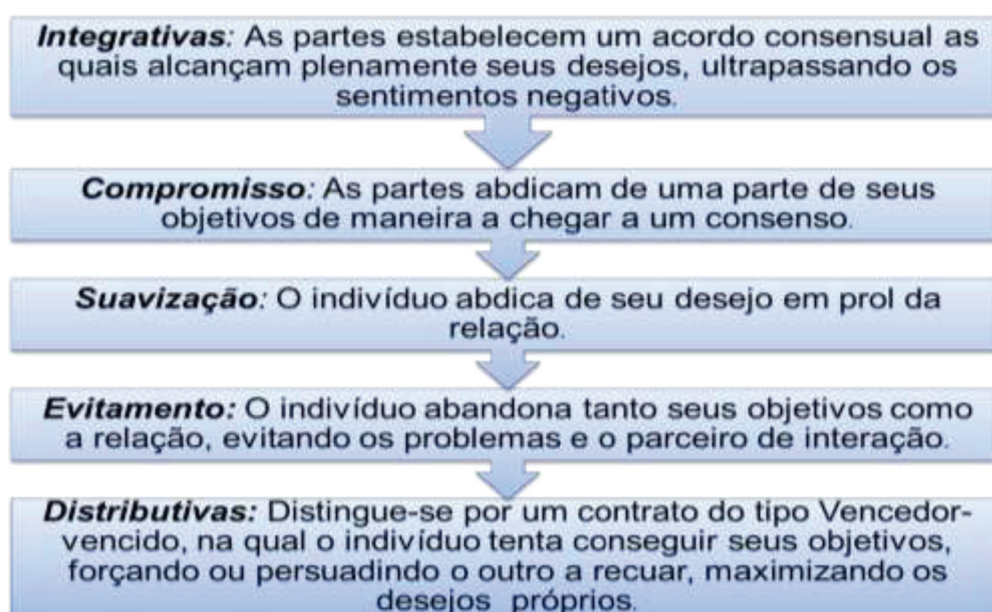


Figura 8 – Estratégias interventivas de conflito

Fonte: Johnson e Johnson como citado em Teixeira *et al.* (2017), com adaptações

Segundo Fachada, citado em Teixeira *et al.* (2016, p. 5), os conflitos devem ser considerados e ponderados em todas as intervenções sugeridas pelos interventores, por mais estranhas que sejam; os interventores precisam se sentir seguros na ação de intervenção. Em razão desta liberdade exige-se que argumentos propostos sejam disponibilizados previamente para que sejam avaliados na íntegra.

Na intervenção dos conflitos escolares podemos encontrar técnicas alternativas que baseiam se na comunicação e no pensamento criativo. Elas buscam prevenir a

violência, repassar estratégia e competência, objetivando a promoção de um ambiente sócio afetivo. Na escola, estas técnicas visam à melhoria das relações globais dos alunos e dos professores. São exemplos: a negociação, a conciliação, a mediação, a arbitragem e julgamento (Torres e Garcia como citado em Teixeira *et al.*, 2016, p. 5).

As técnicas de intervenção dos conflitos procuram encontrar soluções para as disputas, tendo por base o desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais. Numa sala de aula, uma das intervenções mais importantes que o professor deve iniciar no ciclo de estudos são as estratégias de prevenção as condutas disruptivas.

Segundo Estrela, citado em Nascimento (2007, p. 26), é na prevenção que o professor melhor manifesta a capacidade criativa, manutenção da disciplina e nela revela sua competência de organização da sala de aula bem como de coerência e consistência normativas.

O contrato pedagógico, segundo Aquino, citado por Nascimento (2007), é o balizador da convivência em sala de aula; ele deve ser flexível e em constante construção ou reconstrução. Para tanto, os alunos são parceiros e não rivais, onde os papéis dos envolvidos necessitam ser claros e sem adotar um contrato homogêneo para todas as disciplinas, pois as especificidades de cada área devem ser consideradas e preservadas.

O contrato pedagógico deve ser discutido como será trabalhada cada disciplina (conteúdos, atividades, metodologias, critérios de avaliação, convívio com as TICs em sala de aula e posicionamento em relação às condutas disruptivas). A relação dos alunos com as cláusulas do contrato pode ser descrita de acordo com as três fases progressivas (Figura 9):

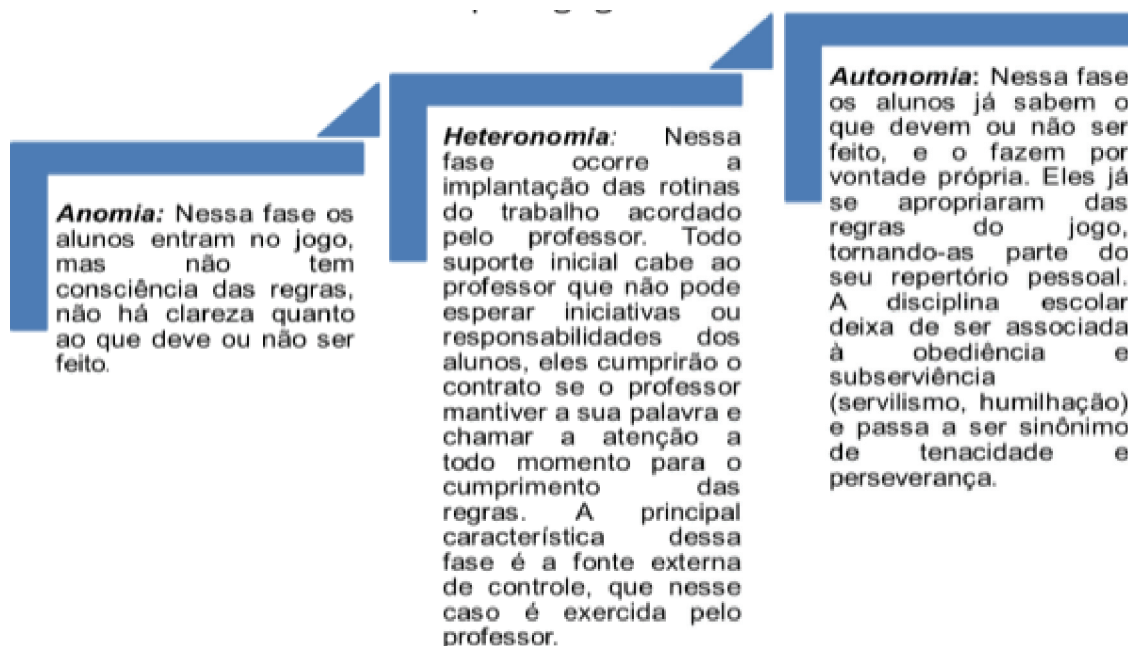


Figura 9 – A relação entre alunos e as cláusulas do contrato pedagógico

Fonte: Aquino como citado em Nascimento (2007, p. 6), com adaptações.

No contrato pedagógico, os professores devem sempre está relembando os acordos para seus alunos e, ainda assim, poderá haver ocorrência de transgressões das regras. Tais transgressões, às vezes, podem ocorrer por falta de entendimento das normas ou por sua rigurosidade. Então, este é o momento de retornar ao contrato, discuti-lo e modificá-lo.

Outras vezes, o contrato pedagógico é transgredido intencionalmente por alguns alunos; neste caso, é momento para toda a turma analisar e resolver a situação, de acordo com o que prevê o acordo pedagógico vigente. (Nascimento, 2007, p. 26).

A autoavaliação é uma intervenção para reforçar as regras, pois ajuda interagir na turma e esclarece como é importante o cumprimento das cláusulas para o convívio harmonioso em sala de aula. Este contrato só será aceito e respeitado se legitimada pelos professores e alunos, através das negociações coletivas, onde todos se sentiram comprometidos. Para este objetivo, o quadro de regras não poderá conter matéria de conduta moral; ele deve pautar-se na ação educativa do professor. (Nascimento, 2007, p. 26).

Neste sentido, a disciplina de educação física de acordo Eyng (2011, p. 183) contribui para o aluno ser ouvido, expressar suas qualidades, descarregar acúmulos de energias e descobrir novos talentos. A educação física tem no esporte uma medida interventiva nos ambientes de confrontos na escola.

A educação física na escola ajuda a construir ambientes interativos, pois cria espaços para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As medidas interventivas com o esporte previnem a violência e melhoram o relacionamento interpessoal no recreio, “ocasião em que as práticas agressivas aumentam de forma acentuada.” (Eyng, 2011, p. 184).

As atividades recreativas de caráter livre e desinteressada do lazer combatem as práticas agressivas e resulta numa ligação muito forte com os alunos, pois se entende que toda disciplina tem em seus objetivos e finalidades educacionais, e nesta perspectiva a educação física não é diferente. Ela proporciona desenvolvimento dos aspectos motor, psicológicos, sociais e culturais, colocando os alunos em contato com as diversas culturas e desta forma ampliando os seus conhecimentos.

As atividades lúdicas são indicadas para enfrentar os diferentes conflitos, principalmente as crianças que entendem suas manifestações como um momento de lazer. Segundo Marcellino (Eyng, 2011, p. 186), o lazer deve ser um canal de atuação no plano cultural, mas está presa à dimensão temporal, em que o tempo livre está em contraposição ao disponível, o que retira da escola a possibilidade de desenvolvimento de seu conteúdo.

Nas atividades lúdicas as crianças se desenvolvem de maneira rápida e eficaz, não existindo um tempo específico para sua duração, o que possibilita a aquisição de valores sociais. A escola e a educação física devem utilizar as atividades físicas, esportivas ou lúdicas para proporcionar a emancipação social e intelectual dos seus educandos.

A este entendimento, Eyng nos explica o lúdico:

Apesar de aparente desvinculação do tempo com o real, no mundo imaginário o lúdico não pode estar desvinculado da sociedade ou do meio em que está inserido. A racionalidade do sistema produtivo pode tornar a vivência do lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável ou objetivo (Eyng, 2011, p. 189).

Para tanto, a não convivência com o lúdico na formação educacional do aluno torna-o susceptível à criminalidade que traz resultados prejudiciais à sociedade. Esses conflitos refletem nas relações com o consumo, promovendo um comportamento social em desequilíbrio que podem gerar uma relação de normalidade com a violência.

Segundo Almeida (2015, p. 16), as estratégias de gestão de conflitos – e.g.c se demarcam em duas fases temporais: a primeira fase vai até os anos 60; neste período

as estratégias eram entendidas numa lógica unidimensional. Nessa época, a lógica unidimensional foi contextualizada pelos investigadores como sendo as únicas possíveis estratégias: (e.g.c cooperativas vs. conflituais; cooperativas vs. competitivas).

Após estudos desenvolvidos por Blake e Mouton, citado por Gomes, (2014, p. 222), os resultados influenciaram numa mudança para uma segunda fase. O modelo bidimensional de Thomas, Rahim e Bonoma (Gomes, 2014) são os mais referidos na literatura da especialidade. Ambos distinguem duas dimensões: (p. ex., preocupação com as relações vs. preocupação com os objectivos individuais; orientação para os resultados do próprio vs. orientação para os resultados do outro) que caracterizam a intenção estratégica: a assertividade (o grau em que cada uma das partes procura satisfazer os seus interesses) e a cooperação (o grau em que cada uma das partes se preocupa ativamente com os interesses da outra parte).

As partes envolvidas nos conflitos que podem ser uma pessoa ou um grupo são passíveis de vários estilos comportamentais; estes estilos são as estratégias básicas que servem para gerir divergências em que as partes envolvidas consideram seus interesses como incompatíveis. (Mcintyre, citado em A. K. V. Almeida, 2015, p. 16).

Ao nível individual ou grupal podemos pensar em cinco estilos comportamentais que servem como a base da postura que a pessoa assume diante dos conflitos (Rahim & Thomas, citado em McIntyre, 2007, p. 299). Este modelo de atuação diante dos conflitos foi apresentado primeiro por Blake e Mouton em 1964, depois foi reinterpretado por Thomas e Kilmann.

Rahim (Mcintyre, 2007, p. 299) propôs um modelo parecido. No modelo de Rahim apresentam-se duas dimensões distintas: a primeira é a preocupação consigo próprio e a segunda com o outro. Da combinação das duas dimensões se produzirão cinco estilos específicos de como lidar com o conflito. A esta combinação, apresentaremos a ilustração de Almeida, Figura 10, com as adaptações:

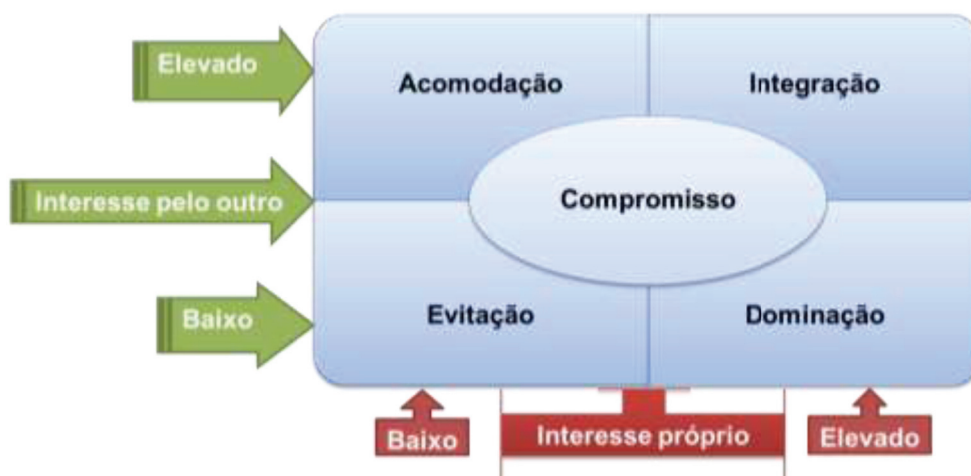


Figura 10 – Modelo bidimensional dos cinco estilos de gestão de conflitos
 Fonte: Rahim, Dimas, Lourenço e Miquez como citado em A. K. V. Almeida (2015, p. 17), com adaptações.

Considerando o gráfico acima, faremos uma breve explicação utilizando entendimentos de Mcintyre (2007), A. K. V. Almeida (2015) e autores citados por eles como: Rahim, Dimas, Lourenço & Miquez, Bonoma, Thomas. Apresentaremos entendimentos a partir da comparação das obras e os conhecimentos assimilados ao longo do estudo:

a) Acomodação: (uma baixa preocupação consigo próprio e uma alta preocupação com os outros). A coexistência pacífica e o reconhecimento de interesses comuns são os seus objetivos. Funciona quando as pessoas sabem que estão errados, quando o assunto é muito importante para a outra pessoa e se pretende acumular créditos sociais para utilizar noutras situações ou quando se mantém a harmonia que é o mais importante. Há um elemento de autosacrifício que pode incluir generosidade, bondade ou obediências às ordens da outra pessoa (Mcintyre, 2007, p. 299). “A parte que adota este estilo sai sacrificada e prejudicada” (A. K. V. Almeida, 2015, p. 17).

b) Compromisso: Nesse estilo há uma concessão mútua (uma preocupação média consigo próprio e com os outros). É um estilo intermediário em que as partes cedem numa coisa para ganhar noutras. Isso ocorre quando ambas as partes têm igual poder e querem reduzir suas diferenças, ou quando precisam chegar numa solução temporária sem pressão do tempo. Com isso, tende-se a criar conflitos do tipo ganhar/perder, uma vez que nenhuma das partes fica satisfeita e as causas que deram motivos aos conflitos ficam mantidas para

futuras divergências. (Rahim, Thomas como citado em McIntyre, 2007, pp. 299-300).

c) Dominação: (uma alta preocupação consigo próprio e uma baixa preocupação com o outro). Este estilo reflete a preocupação de impor aos outros o seu próprio interesse, por conta da posição superior que se encontra (comando autoritário). Uma pessoa que utiliza este estilo é capaz de fazer de tudo para ganhar/alcançar seus objetivos (que também pode ser chamada de competitiva) e, como resultado, ignora as necessidades e expectativas da outra parte. O sujeito defende sua posição, pois acha que está correto. É comum se utilizar em decisões que exigem rapidamente serem impostas que são situações importantes ou impopulares, em que a urgência ou emergência são necessárias ou indispensáveis. (Chiavenato citado por McIntyre 2007, p. 299). É uma estratégia de ganhar/perder que pode não alcançar as causas profundas do conflito, o que significa que podem acontecer divergências futuras. (Rahim, Thomas como citado em McIntyre, 2007, p. 299).

d) Integração: (uma alta preocupação com os outros e consigo próprio) Implica uma assertividade e colaboração entre as partes, ou seja, a troca de informação aberta e honesta, no sentido de fazer um exame de diferenças para que os resultados sejam satisfatórios entre as partes. *O foco deste estilo é a resolução dos problemas, sendo o estilo mais eficaz na gestão de conflito.* (McIntyre, 2007, p. 300). É uma forma de ganhar/ganhar em que ambas as partes discutem e resolvem para benefícios mútuos das partes em conflito. Segundo Prein e Rahim, citado por A. K. V. Almeida (2015, p. 18), é fundamental, para isso, atender a duas fases: a fase de confrontação onde as partes exploram as diferentes formas de perceber o problema, falam abertamente sobre as divergências e procuram as causas dos conflitos; e a fase da resolução dos problemas, onde as partes procuram soluções adequadas aos interesses envolvidos.

e) Evitação: (uma baixa preocupação consigo próprio e com os outros). Tenta-se evitar o conflito no intuito de se encontrar um horário mais apropriado, ou que simplesmente a pessoa se retire de uma situação ameaçadora. É usado quando o problema não tem importância, não há possibilidade de ganho, quando se necessita de um tempo para recolha de informação ou quando o desacordo pode ser oneroso ou perigoso. Essa pessoa não consegue

satisfazer nem seu desejo nem o da outra pessoa, podendo ser criado um conflito do tipo: perder/perder em que nenhuma das partes alcança os objetivos e as razões dos conflitos permanecem.

Segundo McIntyre (2007) e A. K. V. Almeida (2015), diferenças individuais como as diferenças de idade, sexo, atitudes, crenças, valores, experiências, e de personalidade têm influência no estilo utilizado de lidar com os conflitos. Nesse entendimento, o estilo mais utilizado é a integração embora existam autores que defendem que o melhor estilo será aquele que após análise vier melhores resultados.

Parte II

Capítulo 5 - Estudo Empírica

5.1 Opção metodológica

A abordagem metodológica da pesquisa será qualitativa. Qualitativa, porque considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (Prodanov & Freitas, 2013).

Será também descritiva, porque o pesquisador apenas registra e descreve os fatos sem interferir neles. Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. Ela observa, registra, analisa e ordenam dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.

5.2 Estudo de caso

Realizamos a investigação numa escola pública, que mais adiante caracterizaremos, sendo, por isso, um estudo intensivo numa organização educativa específica. A opção por realizar a investigação numa única escola pública teve por objetivo avaliar os conflitos e as medidas interventivas implementadas de uma escola do Estado do Piauí.

A escola pesquisada do 1^a ao 5^a ano do ensino fundamental já tínhamos, há alguns anos, experiência de professor nessa instituição educacional, por isso a escolha recaiu nesta escola. A escolha desta escola não se baseou na convicção de que ela era representativa das escolas do ensino fundamental brasileiras, mas pelo fato de ser uma escola com alguma dimensão em que, com maior probabilidade teria o acesso facilitado desta investigação na instituição.

A nossa investigação é um estudo de caso, Por lidar com fatos normalmente isolados, o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação ('olho clínico'), além de parcimônia (moderação) quanto à generalização dos resultados. Um estudo de caso é uma investigação empírica que

investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, neste caso, especificamente numa escola (Prodanov & Freitas, 2013, p. 61).

A pesquisa será realizada numa Escola Municipal de Teresina, Capital do Estado do Piauí e teremos como sujeitos participantes desta pesquisa 06 alunos e 06 professores que atuam nas turmas do 5^a ano do ensino fundamental I, perfazendo um total de 12 participantes. O critério utilizado para selecionar os alunos será somente aqueles discentes que não estejam repetindo o ano citado acima, e os professores são aqueles que atuam nas turmas supracitadas.

De posse dos dados, daremos início à análise das informações recolhidas que são partes mais extensas e visa apresentar os resultados do trabalho. De acordo com esse contexto, esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo de investigação, onde a ideia será compreender como se dá a gestão de conflitos e a gestão de medidas de intervenção ocorridas nas turmas do 5^a ano do ensino fundamental em Teresina, capital do Estado do Piauí.

Refira-se que a pesquisa de estudo de caso cresceu significativamente entre o período 1980 a 2008; é isto o que nos mostra os resultados do site *Ngram Viewer* da Google neste período. A *Ngram* conta quantas vezes ocorrem determinada palavra ou um determinado termo em livros publicados, embora o site não forneça o número de livros acessados no período, no geral, ele afirma ter reunido cerca de 4% de todos os livros já publicados, (Yin, 2015, p. 13).

A origem do uso de estudo de caso nas ciências sociais perpassa pelas contribuições advindas das teorias do movimento da escola de Chicago, que repercute tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, passando a ser utilizada em investigações sociológicas e em psicologia social, principalmente após as ideias de Thumas Khun.

A opção por realizar o estudo de caso é de acordo com o tema da pesquisa, que se baseia no conflito e na medida interventiva que irá ser relatado durante a entrevista no grupo focal. Tendo razões metodológicas claras que, apesar das limitações relacionadas a este método, parece-nos bastante pertinente o seu uso. Apesar da argumentação de que as conclusões resultantes deste tipo de estudo não serem generalizáveis, defendemos a importância desta opção pela oportunidade de explorar, de maneira detalhada, o caso conflituoso relatado e as peculiaridades do contexto estudado.

A esse entendimento, Yin (2015) nos afirma que o estudo de caso como uma metodologia de pesquisa está para diversos estudos e área do conhecimento:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir a nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciências políticas, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. (Yin, 2015, p. 4).

Naturalmente podemos perceber que o estudo de caso para esta pesquisa proporciona mais detalhes que possamos observar num contexto educacional. Segundo Gil (2017, p. 12), para a seleção dos casos na lógica dos procedimentos experimentais, especificamente com o método de concordância que estabelece que quando dois ou mais casos de um mesmo fenômeno tem uma e somente uma condição em comum, essa condição pode ser considerada a causa (ou o efeito) do fenômeno.

5.3 Coleta de dados

Segundo Gil (2017, p. 32), “os estudos de caso requerem a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações.” Com efeito, tomamos essas ideias para podermos nos agraciar do método e responder a profunda subjetividade estabelecida nos relatos dos participantes da pesquisa, o que nos intriga e nos leva a refletir sobre os depoimentos gerados nos debates.

A esse entendimento, Shramm nos define:

A essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudos de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado. (Shramm como citado em Yin, 2015, p. 16)

Para testar as hipóteses de trabalho formuladas, e para tornar mais fidedignas as conclusões da investigação, optamos por recolher informação recorrendo a diversos instrumentos de observação. Assim, utilizamos a entrevista o grupo focal, o questionário e a observação. (Prodanov & Freitas, 2013). A opção pelo enfoque descritivo aplicar-se-á ao interesse em investigar a gestão dos conflitos e de medida de intervenção nas turmas do 5ª ano do ensino fundamental I da Escola Município de Teresina do Estado do Piauí.

Considerando a natureza do estudo, optamos por escolher a entrevista de estudo de caso curta, com vistas a uma entrevista mais focada e com a intenção de tomar apenas cerca de uma hora de duração. Nesta situação, as entrevistas se tornaram abertas e de forma conversada e considerando o protocolo de estudo. (Yin, 2015, p. 116).

Para Yin (2015), o protocolo de estudo de caso pode determinar que você preste determinada atenção à interpretação pessoal dos entrevistados sobre o evento. Neste caso, as percepções dos entrevistados e sua noção do significado são o material a ser compreendido.

Este tipo de procedimento é similar no grupo focal, que escolhemos como uma das formas de recolha de dados para explorar as subjetividades dos participantes.

O grupo focal procede solicitando que o pesquisador recrute e reúna um pequeno grupo de pessoas, que mediará uma discussão sobre um aspecto de estudo de caso, tentando deliberadamente trazer à tona as visões de todas as pessoas no grupo acerca do tema. (Yin, 2015, p. 116).

Utilizaremos também a entrevista em grupo focal. Pensamos nesta técnica por acreditar que os alunos reunidos terão mais interação para discutir a temática proposta, além de despertar o interesse para os alunos resolverem prováveis dificuldades de relacionamento entre seus colegas, professores e o gestor escolar.

Conforme o exposto, cabe à técnica de grupo focal selecionar participantes segundo alguns critérios, elencados pelo pesquisador, conforme a problemática em estudo. Nela, os participantes com características comuns interagem entre si, estimulados pela forma como o tema é abordado (Barbou, 2009). Essa técnica trabalha com atividade coletiva, cujo material discursivo é fundamental para pesquisa. Portanto “a Utilização do grupo focal, como meio de pesquisa tem de estar relacionado com a pesquisa e seu objetivo. Com atenção às teorias existentes e às pretendidas.” (Gatti, 2005).

Nos questionários recorreremos a questões abertas e fechadas, na tentativa de produzir um perfil dos alunos da turma do 5ª ano. Escolhemos os questionários devido às seguintes vantagens: meios eletrônicos para facilitar, acelerar e reduzir os custos operacionais da pesquisa. (Prodanov e Freitas, 2013).

Após a coleta dos dados, transcreveremos e organizaremos os registros segundo os objetivos da pesquisa. Teremos à disposição as informações a serem sistematizadas, por meios de elaboração de categoria e suas unidades de análise,

tendo como referência básica o núcleo de sentido, que torna menos complexos o processo de dados qualitativo, o qual envolve decisões que dependem do objeto de estudo para não desqualificar a pesquisa. (Bardin, 2009).

Os agrupamentos e classificações da fala do sujeito investigado darão origem às categorias gerais e unidades de análise. Essa classificação deverá sustentar-se em categorias temáticas definidas durante o processo de interceção entre os referenciais teóricos e os dados acessados nos estudos empíricos. (Bardin, 2009). Nesta perspectiva, as informações coletadas serão organizadas com base nas análises categóricas proposta por (Bardin, 2009). Neste sentido, a “[...] categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação uma representação simplificada dos dados.” (Bardin, 2009).

Para tratamento das informações, definimos que será feita a análise de discurso (AD), visto que permite a compreensão das falas dos entrevistados e as muitas interpretações expressas nos seus discursos (Orlandi, 2012). O discurso decorre daquilo que o sujeito diz por isso todo discurso se delinea em relação a outros dizeres: “[...] dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (Orlandi, 2012, p. 55). Dessa forma, produziremos unidades de análise sustentadas em Bardin (2009). E utilizaremos a análise do discurso visando a compreensão dos sentidos e dos significados presentes no texto e de outros sentidos ali identificados.

Atribuímos essa escolha por entender que:

Enquanto para alguns a análise do discurso diz respeito a uma forma relativamente restrita e estreita que se concentra na análise de frase ou conversas entre duas pessoas (análise conversacional) outros veem o discurso como sinônimo de todo o sistema social, no qual os discursos constituem literalmente o mundo social e político como é o caso da psicologia discursiva/repertório interpretativo, e de análise críticas do discurso. (Taylor, como citado em Fernandes & S. L. Almeida, 2001, p. 15,).

Procuraremos investigar todos os aspectos teóricos e empíricos que se revelem importante para a investigação em curso. Articularemos todas as informações recolhidas no sentido de proceder à sua sistematização.

Capítulo 6 - Campo De Investigação

6.1 Descrição da Escola do Piauí

Reconhecendo a escola, sua comunidade, seu público estudantil e desejando compreender como seria sua inserção, organização e convivência na instituição escolar, iniciamos a pesquisa de campo, na escola denominada “Escola do Parque São Francisco”.



Figura 11 – Fachada da escola

Fonte: Escola do Parque São Francisco. [Facebook] (2018)

Nos anos de 2015 a 2016, lecionamos no sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Teresina-Piauí. Foi nesse período que tivemos conhecimento e oportunidade de trabalhar, por um curto tempo, na “Escola do Parque São Francisco”, o que veio contribuir ainda mais, para escolhê-la como nosso campo de pesquisa.

Ao longe, o que avistamos é uma praça de área verde, com árvores que produzem sombras frescas e sua fachada típica de escola daquela comunidade, com grades, que vetavam qualquer pessoa que não fosse autorizada de adentrar e por esse ângulo, podíamos ter a imagem do pátio central. Assim, que entramos em campo pela primeira vez, a estrutura da escola nos deixou encantado.

Ao entrar pelo portão frontal, o cenário mudava totalmente: havia uma ampla área coberta com mesas e cadeiras de refeição, do lado direito e esquerdo. Caminhamos entre essas mesas para chegar ao bloco direito, onde ficava a secretaria, a diretoria, os banheiros dos professores: masculino e feminino, sala dos professores e a direção pedagógica.

Solicitamos à diretora geral da escola, permissão para iniciar a pesquisa de campo, a partir da apresentação do documento de autorização da SEMEC. A

receptividade foi muito positiva. Na secretaria dos trabalhos escolares, adquirimos as informações e documentos relativos às turmas do 5º ano, que haviam sido formadas naquele ano letivo. Essas informações foram de suma importância para dar prosseguimento aos trabalhos planejados em nossos estudos.

Ao redor do pátio recreativo, haviam calçadas e rampas de acesso e também, avistamos uma quadra poliesportiva coberta e bem conservada.

Neste contato com o campo de pesquisa, pudemos reconhecer a estrutura da “Escola do Parque São Francisco”, pertencente à SEMEC. A escola localiza-se na zona sul, no bairro Parque São Francisco, Rua São Valentino s/n, periferia da cidade de Teresina. Em 2017, a escola possuía 656 alunos no Ensino Fundamental I, matriculados nos períodos, manhã e tarde.

O quadro de funcionários⁷ da escola estava completo, de acordo com a equipe gestora. A escola tem direito a receber nove pessoas de apoio administrativo, sendo duas merendeiras, quatro zeladores, três agentes de portaria, uma auxiliar de secretaria, uma secretária.

A equipe gestora é constituída por uma Diretora geral, uma Diretora adjunta, uma Diretora pedagógica, uma auxiliar de secretaria e uma secretária. No momento da pesquisa, atuavam na escola, vinte e quatro docentes, sendo vinte efetivos e quatro substitutos. Para a equipe gestora, a localização da escola (muito distante do centro da cidade) e o estigma de comunidade violenta, são uma realidade difícil.

Ao circular pelos quatros blocos, podemos verificar que a “Escola do Parque São Francisco”, possui quatorze salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala dos professores com dois banheiros, uma sala da coordenadoria, uma cantina, um depósito de material de expediente e materiais esportivos e pedagógicos, um banheiro das merendeiras, dois banheiros para funcionários, um depósito de mantimentos alimentícios, seis banheiros dos alunos, uma quadra poliesportiva e pátio coberto, além da área verde interna.

Não pudemos deixar de observar que, um dos problemas que mais afligem às salas de aula é a falta de ar condicionado. O clima de Teresina é muito quente e os ventiladores, quando funcionam, fazem muito barulho, o que acaba prejudicando mais do que beneficia o processo de aprendizagem.

⁷ Dados obtidos pelo regimento interno da escola pesquisada e confirmados na observação em campo e pela secretária escolar.

A nossa análise sobre a organização escolar vai ser focalizada em duas perspectivas que, do nosso ponto de vista, permitem uma tradução mais fidedigna da escola pesquisada, e também, por se situarem em posições substancialmente diferentes numa escala de racionalidade da organização escolar. A escola pesquisada é forjada em um modelo burocrático, por ter tradição de funcionar seguindo rigidamente um conjunto de regras e normativas definidas pela União, Estados e Municípios, que, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constitui a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com efeito, apresenta uma imagem burocrática, confirmada através de indicadores observados nos documentos escritos (duplicação, certificados, arquivomania); uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica e os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações e concepções burocráticas da função docente.

6.2 Questionários

A escolha por aplicar questionários aos alunos e aos professores, deu-se por diversas razões. Primeiro, porque o questionário nos proporcionou alcançar um maior número de alunos. No presente estudo, inicialmente, tínhamos cinco turmas do 5º ano, distribuídas nos turnos manhã, com 107 (cento e sete) alunos; e tarde, com 68 (sessenta e oito) alunos, perfazendo um total de 175 (cento e setenta e cinco) alunos. Foram-nos devolvidos, 44 (quarenta e quatro) autorizações de pais/responsáveis e alunos, sinalizando o interesse em participar da pesquisa, tornando-se sujeitos deste estudo.

Dessa população, foram devolvidos 41 (quarenta e um) questionários. Nas cinco turmas, lecionavam 6 (seis) professores titulares, que foram participantes da pesquisa, perfazendo um total de 47 (quarenta e sete) sujeitos pesquisados.

Em segundo lugar, a utilização desse instrumento de pesquisa possibilitou o aperfeiçoamento do tempo de contato com os alunos e professores, que tiveram a tranquilidade do lar para responder as perguntas da pesquisa. Assim, o investigado pode respondê-lo de forma livre, espontânea e no momento em que se sentisse à vontade, no ambiente que desejasse, sem qualquer identificação pessoal.

O questionário permitiu que juntássemos diversas perguntas, do tipo dissertativas e de múltiplas escolhas, em uma única ferramenta de coleta de dados.

Portanto, em nosso entendimento, isso facilitou que as questões fossem respondidas pelos alunos, possuem uma faixa etária entre 10 a 13 anos de idade.

Os questionários tornaram-se adequados, pois os investigados eram menores de 18 (dezoito) anos. Diante dessa circunstância, houve a necessidade do Termo de Consentimento dos pais e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos alunos (anexo), aplicados entre os meses de agosto e dezembro de 2017. Assim, foram analisados os 47 (quarenta e sete) questionários, que tiveram a autorização dos responsáveis e dos discentes.

Essa pesquisa possui a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O parecer consubstanciado do CEP-UFMA possui a identificação numérica 2.496.045, que aprova a pesquisa, sem a necessidade de apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no Brasil.

Quanto à estrutura dos questionários, o instrumento de pesquisa foi organizado em oito questões: 4 (quatro) dissertativas e 4 (quatro) de múltiplas escolhas, com opções entre SIM, NÃO, EM PARTE e MUITO.

Inicialmente, na qualificação do projeto de dissertação, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Ocorre que, quando iniciamos a análise dos dados, percebemos que seria possível recorrer, também, a uma técnica quantitativa.

Desse modo, baseados nos dados coletados, será traçado o ambiente da escola pesquisada, perceptível pelos alunos e pelos professores, para, em seguida, podermos sucintamente, debater a gestão de conflito e as prováveis medidas interventivas. As informações serviram de subsídios para traçarmos como se dá a relação de professores e alunos e a relação de ambos com a gestão escolar. Feitas algumas considerações, passamos a apresentação e análise dos resultados obtidos pelos questionários.

6.2.1 Alunos

Na escolha das questões, buscamos, inicialmente, analisar as seguintes situações: se o aluno expressa a existência de algum tipo de reclamação com a disciplina e a metodologia; se existe o uso das ferramentas tecnológicas e o que gostariam de ver na sala de aula. Todas essas condições que aparecerem na investigação, ajudarão a identificar as causas que geram os conflitos.

Nossa primeira pergunta, solicitou do aluno se gostava de sua escola. Dos 41 (quarenta e um) questionários, 40 (quarenta) responderam que SIM e 1 EM PARTE. A grande maioria dos alunos gosta da escola onde estudam. Na segunda questão, solicitamos do aluno, o que mais gostava na sua escola, entre as opções que vão de “a” a “i”.

As alternativas mais indicadas pelos alunos foram:

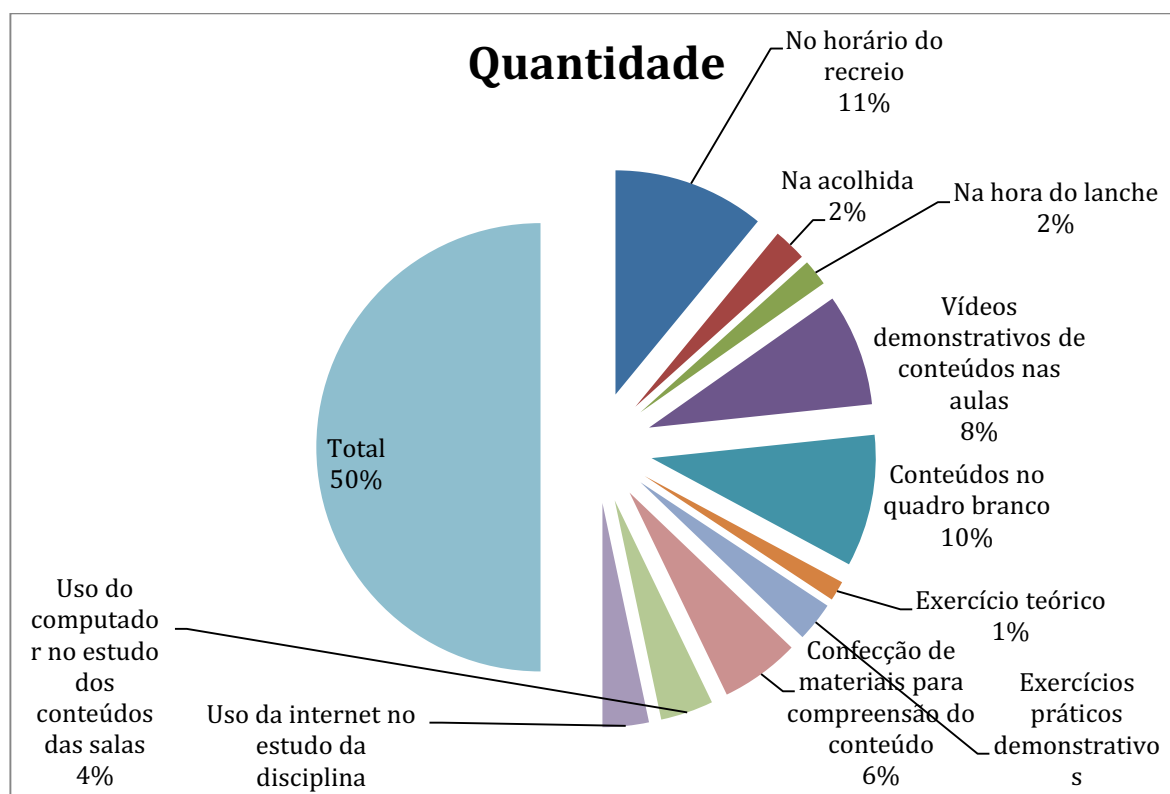


Gráfico 1 - Questão 2 (Q2): O que mais gosta na sua escola?

Considerando que cada aluno poderia responder mais de uma alternativa nessa questão, obtivemos um gráfico que pode ser analisado por uma análise estatística dos dados. O que podemos perceber é que a cada 50% das respostas dos alunos, sobre o que mais gostam na escola, 11% responderam o horário do recreio, 10% responderam conteúdos no quadro branco, 8% vídeos demonstrativos de conteúdos nas aulas e 6% responderam confecção de materiais para compreensão do conteúdo. Os dados apontam para um ambiente de pouca tecnologia, onde os alunos possuem um fluxo de atividades tradicionalista, na função da escola de repassar os conteúdos.

A análise mostra que a escola, tem sido conduzida através de uma pedagogia tradicional, de forma a considerar um ensino pautado nas atividades rotineiras, sem

entusiasmo. Com efeito, as respostas dos alunos levaram-nos a pensar em uma falta de atividades mais atrativas na sala de aula.

Para Gandin e Gandin (2011, p. 63), as escolas que não refletirem sobre esse momento crucial, que é o fazer escolar, serão inevitavelmente levadas a reboque dos interesses mais conservadores da sociedade em que vivemos. É evidente que os autores nos provocam a pensarmos sobre o funcionamento e para onde a escola está sendo conduzida.

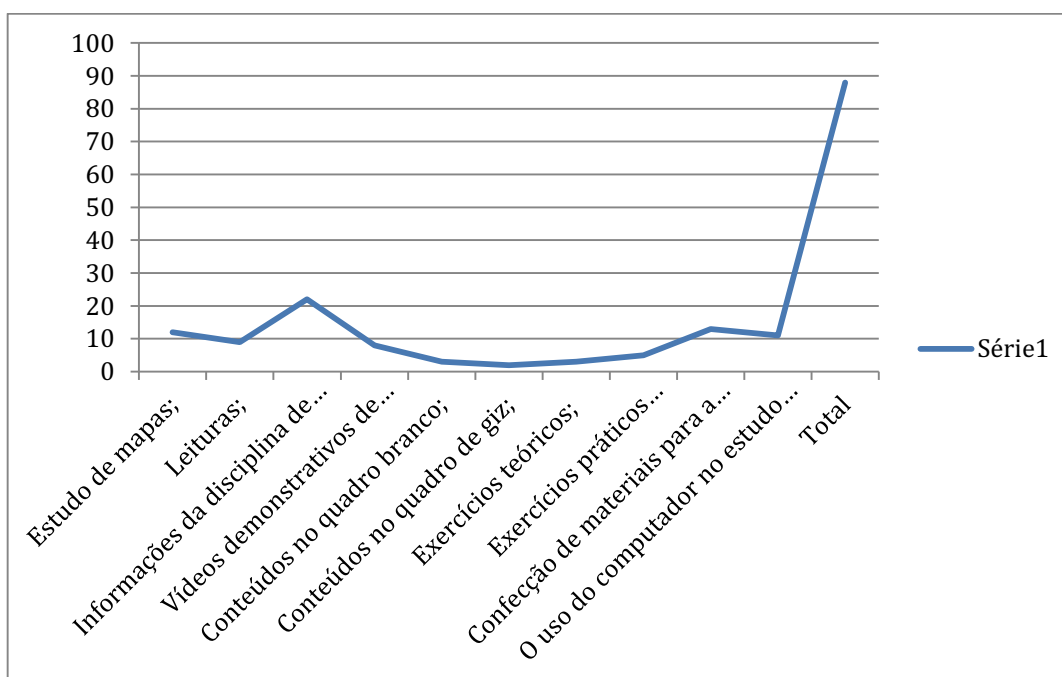


Gráfico 2 - Questão 3 (Q3): O que menos gosta nas disciplinas apresentadas?

Com a terceira pergunta, chegamos à conclusão que há uma falta de interesse dos alunos em realizar certas atividades das disciplinas propostas. Vale ressaltar que há mais de 80 respostas representadas no Gráfico 2, acerca das atividades ministradas em sala de aula.

Na questão quatro, perguntamos o que eles gostariam de ver nas aulas que são ministradas e que ainda não tiveram a oportunidade de salientar. As respostas a essa questão (Q4) nos revelaram as dificuldades dos alunos em expressarem o seu pensamento por meio da escrita, consequência de uma alfabetização deficiente. Acreditamos que os alunos ainda não estão em um nível de aprendizagem compatível com o que é exigido para o 5^a ano. Embora isso não seja nosso objeto de estudo principal, é importante ressaltar, pois isso influenciará a análise das respostas às questões seguintes.

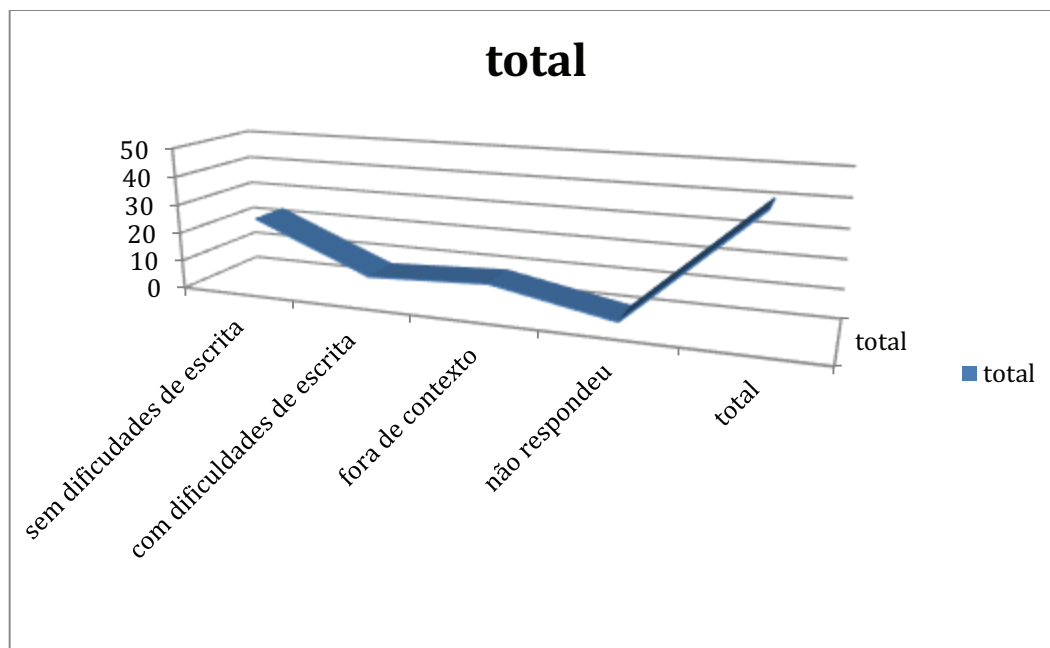


Gráfico 3 - Questão 4 (Q4): O que você gostaria de ver nas aulas de que são ministradas e que ainda não teve a oportunidade?

Considerando o gráfico 3 (Q4), os alunos da pesquisa tentaram responder como as aulas poderiam acontecer. Uma parte desses alunos, cerca de 7 (sete), possui dificuldades em escrever suas respostas, o que pode diminuir o interesse em responder às questões.

Consideramos pertinente observar em nosso estudo, a má alfabetização que esses alunos possuem. Contudo, apesar das dificuldades, quando pedimos que citassem como essas aulas poderiam ser ministradas, eles, com dificuldades de escrita (41), responderam da seguinte maneira:

- Que auguas aulas faser na quadra (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).
- Eu ouvera que te vese inges e espranol (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).
- Ciscias aula de copitador assistir viseo (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).
- Mas coesa itelezetes elezeu eu ainda nuca tenho oportunealade (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).
- Aula de inguêis e es ispaiair aula nu copitador ver vidios e chadreis e chineis Biologea e o laches é pau com sucu o pau com cachorru queti (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).
- Datachou eu cempre sucria ter a oportunidade de ver o datachou (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).

Esses alunos apresentam dificuldades que trouxeram para nós um desafio a mais; no entanto, conseguimos captar algumas respostas, mas, em outros casos, as respostas foram dadas fora de contexto:

-A disciplina história, ciência, geografia. (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-O que você gostaria de que são ministra te ve a numa das (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Recreação (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Geogravia (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-De passa de ano (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Meninos e valas de mais (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

Entre as 41 (quarenta e uma) respostas, chamaram-nos à atenção sugestões que inserem as tecnologias e a internet na sala de aula. Tais tecnologias se destacam, como o computador, o *datashow* e o celular. As sugestões sempre remetem para uma ideia inovadora, que vai, desde a aula na quadra de esporte, aulas de arte, dinâmicas em sala, aulas de inglês e espanhol, até à apresentação de vídeos pelo *datashow*. Essas informações nos levam a constatar que, a escola não tem ou não disponibiliza o acesso à internet e outras tecnologias. Em razão da problemática da escrita dos alunos nas respostas apresentadas, algumas questões do questionário ficaram prejudicadas na sua resolução.

Sobre as principais dificuldades encontradas na leitura e na escrita das respostas dos alunos, elas se apresentam demasiadamente simplificadas, devido à má alfabetização. No entanto, aparecem sugestões dos pesquisados, que apontam para uma diversidade de conteúdos alinhados às tecnologias, nas aulas de Informática, Química, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Biologia, Ciências e Arte. Apresentam também, as atividades recreativas, que possibilitam uma maior variedade de temas a serem abordados, de maneira inovadora e que estimulem os alunos para a aprendizagem.

Tais respostas relacionam-se com o desejo dos alunos de terem conteúdos a serem trabalhados de forma interdisciplinar. Nesse sentido, não há erros nas colocações semânticas de alguns alunos, mas apresentação de alguns erros de grafia, que nos leva a um desafio na compreensão do que eles realmente querem citar.

Vejamos:

-Informática e química (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Que o professor fizesse uma dinâmica com a gente (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-O uso da internet no estudo. Aula de inglês de química (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Celular computador tabletes (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

Aulas na quadra (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Química é computação. Eu queria computação química ou celular (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

-Sim de arte (aluno, entre 9 a 13 anos, 5a ano do ensino fundamental).

Mais adiante, perguntamos aos alunos, na quinta questão (Q5), se o(a) professora(o) usa as tecnologias nas aulas de Geografia. Como esperado, uma grande parte optou pela resposta NÃO. Chamou-nos a atenção, 3 (três) participantes que responderam ÀS VEZES, e 2 (dois) participantes, que apresentaram respostas, como NÃO e SIM ao mesmo tempo, e 1 (um) participante, que respondeu SIM, o que nos leva a entender uma dificuldade na compreensão da pergunta ou no conceito prático da palavra tecnologia.

Na sexta questão (Q6), perguntamos de que aula o aluno mais gosta. Permitia-se que o mesmo pudesse sugerir a disciplina e, conseqüentemente, optar por uma das opções sugeridas. Vejamos as indicações na Tabela 2:

Tabela 2

Questão 6 (Q6): Você como aluno gosta das aulas de _____ ?

lista de indicação	sim	não	em parte	muito	total
Matemática	15		1	8	24
Português	6			2	8
Geografia	2				2
Arte	1				1
Todas as disciplinas	3				3
Não optaram	3				3
Total					41

Nota. Fonte: Autor (2017)

A disciplina de Matemática foi a mais apontada na tabela 2, com 24 (vinte e quatro) indicações, seguindo Português com 8 (oito) indicações e, depois, Geografia, com 2 (duas) indicações. A Arte foi pouco indicada: apenas 1 (um) escolheu. Chamamos a atenção, o número de pessoas que gostam de todas as disciplinas e também, as que não optaram. As respostas obtidas refletem alunos dedicados às disciplinas de base.

Na questão 7 (Q7), perguntamos se o aluno podia escrever o futuro das disciplinas ministradas, se poderiam dar sugestões para tornar atrativas as aulas dessas disciplinas. Verificamos um número muito expressivo de alunos que não souberam ou não quiseram opinar:

Tabela 3

Questão 7 (Q 7): Você pode escrever o futuro das aulas das disciplinas ministradas. Dê sugestões para tornar atrativas as aulas dessa disciplina.

Disciplinas indicadas	Sugestões	Alunos
Português	Aulas criativas	5
Matemática	Tecnologias	5
Arte	Pintura coletiva	1
Geografia	Tecnologias	1
Não optaram	Nenhum	29
Total		41

Nota. Fonte: Autor (2017)

O que nos chama a atenção foi um número muito grande de alunos que, de uma forma ou de outra, não conseguiu sugerir atividades para melhorar o futuro das disciplinas. As disciplinas de Português e Matemática se mantêm na Tabela 3 no empate, com sugestões que visam o uso das tecnologias, como sinônimo de aulas criativas.

Analisaremos na questão 8 (Q8), Tabela 4, que solicita dos alunos colocar algumas observações. Nessa pergunta, houve um maior número de sugestões sobre a melhoria do ambiente de sala de aula, pela instalação de ar condicionado e a inserção de ferramentas tecnológicas. As observações dos alunos nos apontam por aulas dinâmicas, inovadoras e criativas. Vejamos:

Tabela 4

Questões 8 (Q8): Observação

Observação	Alunos participantes
Ar-condicionado e tecnologias	13
Aulas atraentes	6
Os conflitos que aumentam	3
Não quiseram optar	19
Total	41

Fonte: Autor (2017)

A tabela 4 apresenta dados que confirmam a necessidade de estrutura básica para um conforto térmico e a inserção das tecnologias para melhorar o ensino

ministrado na escola. Assim sendo, constatamos que os alunos percebem a falta de estrutura mínima na instituição, no entanto, mantêm-se um esforço constante na busca do aprendizado.

Neste questionário, identificamos que os conflitos expostos pelos alunos, tais como: o desconforto térmico, a falta de tecnologias e outras observações da Tabela 4, tornam as aulas menos atrativas. As formas de enfrentamento desses conflitos sustentam-se nas medidas burocráticas da gestão, que solicita infraestrutura para salas de aulas e às ações dos professores, que procuram mediar esses conflitos, através de outros ambientes de aprendizado, que não sejam a sala de aula.

Vejamos:

Aulas na quadra (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).

Que auguas aulas faser na quadra (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental).

6.2.2 Professores

Neste tópico, analisaremos a percepção dos professores acerca do mesmo ambiente escolar, refletindo e analisando respostas provenientes do questionário destinado aos docentes das 5 (cinco) turmas do 5ª ano, com o objetivo de identificar as práticas da gestão de conflito e de medidas de intervenção utilizadas por eles e pelos gestores na escola.

Quanto à estrutura do questionário, o instrumento de pesquisa foi organizado em 13 questões: 12 dissertativas e 1 de múltipla escolha. Nas questões dos professores, procuramos verificar se participam de formação continuada, escolaridade, afinidade ao local de trabalho e sobre as tecnologias empregadas nas suas aulas. Ainda nesse processo, perguntamos se os conflitos em sala de aula teriam alguma relação com o ensino da disciplina e procuramos entender como os conflitos são geridos e mediados, e quais são suas dificuldades nesse processo.

Nesse sentido, iniciamos o questionário para os professores, perguntando:

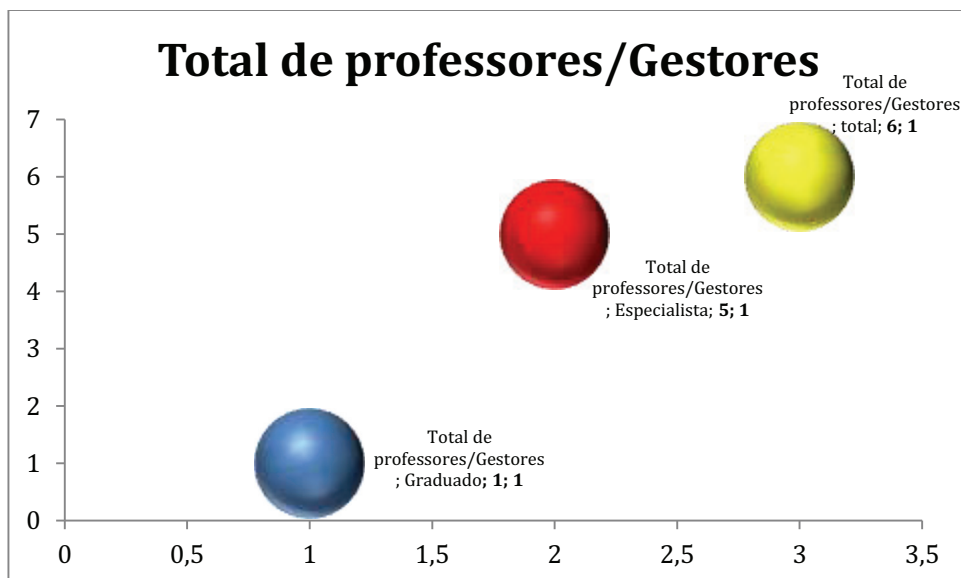


Gráfico 4 - Questão 1 (Q1): Qual a sua formação (escolaridade maior)

Podemos constatar, no Gráfico 4, a qualificação especializada da maioria dos pesquisados. Tais informações revelam um corpo docente qualificado para atuar na educação básica. Procurámos, depois, saber na letra “a” da primeira questão (Q1) se o docente estava participando de alguma formação continuada. Dos 6 professores participantes da pesquisa, 3 responderam não participar de nenhuma formação continuada, enquanto 3 participam de formação continuada, sendo todas na área da educação e promovida pela rede municipal de ensino.

Logo em seguida, procurámos saber dos professores/gestores, na segunda questão (Q2): o que mais gostam em sua escola? Com isso, avaliamos o nível de satisfação dos professores para com a escola. A resposta na Tabela 5 demonstrou certo equilíbrio de satisfação com a escola e com as pessoas que trabalham nela:

Tabela 5

Questão 2 (Q2): O que mais gosta em sua escola?

Respostas	Total de professores/ Gestores
As turmas	2
Relação interpessoal	3
Não respondeu	1
Total	6

Fonte: Autor (2017)

Na tabela 5, constatamos que a maioria dos professores/gestores mantêm-se comprometidos com as turmas e as relações interpessoais de forma altruísta. Nesse

entendimento, o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula revela uma atenção com a convivência no ambiente escolar.

Seguindo a análise de dados, perguntamos aos professores/gestores, na terceira questão (Q3): “O que menos gostam na escola?” Essa pergunta procurou conhecer algum tipo de insatisfação, que pudesse desmotivar o trabalho dos docentes. A resposta revelou que o desconforto térmico causa dificuldades nos trabalhos pedagógicos na sala de aula. Vejamos também, outras outras queixas:

- Sala de aula sem nenhum conforto (Professor/Gestor, 5º ano do ensino fundamental I).*
- O desconforto em sala de aula (ambiente muito quente) (Professor/Gestor, 5º ano do ensino fundamental I).*
- De não ter todos os materiais didáticos necessários para uma aula mais eficaz (Professor/Gestor, 5º ano do ensino fundamental I).*
- Da negligência de alguns familiares (Professor/Gestor, 5º ano do ensino fundamental I).*
- A carga horaria (Professor/Gestor, 5º ano do ensino fundamental I).*

Chamou-nos a atenção um professor/gestor que deixou as questões (Q2) e (Q3) sem resposta. O seu posicionamento levou-nos a outras perguntas: será se há um descompromisso com a pesquisa ou prefere reservar suas opiniões para outro momento? Não teremos como responder a essas perguntas com os dados obtidos.

Ainda na questão 3.1 (Q3.1), buscou-se saber: “Quais equipamentos tecnológicos são usados em sua prática docente?”

- Uso bastante o Data show (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Pouco faço uso desses equipamentos, pois há poucos na escola (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Data show, computador (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Data show (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Computadores, celulares, Datashow, roteador/wifi (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- DVD, data show (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

As respostas do professor/gestor revelaram, nesta questão (Q3.1), que existem poucos equipamentos tecnológicos para usar em sala de aula.

A questão quatro (Q4) centra-se especificamente no objetivo do estudo, que é a gestão de conflitos e as medidas interventivas dos mesmos pelo professor/gestor. Iniciamos, perguntando se os conflitos na sala de aula têm algum significado para o ensino da disciplina e sua prática:

-Sim, todo conflito é resolvido pela ética: dizer a verdade da origem do conflito (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Se tratado pelo docente da maneira adequada, com discussão e reflexão, possivelmente causará impacto positivo na mudança de conduta/comportamento (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Sim, pois ajuda a ver onde melhora na minha prática e quais recursos usar e como usa-los (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Sim, pois através de alguns conflitos posso levá-los à reflexão dos atos através, ou fazendo referência ao conteúdo, ao momento atual (social, político, familiar e educacional) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

--Sim, (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Sim, o professor acima de tudo é um educador. Conflitos surgirão e são necessários para fortalecer a prática do professor e o ensino de sua disciplina em sala de aula (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

As respostas sugerem que diante das situações de conflitos devemos fazer reflexões que ajudem no auto-aprendizado, que estimulem novas soluções possíveis. Tudo isso, levando em consideração que aprendemos com os conflitos e reformulamos as estratégias, no sentido de propor aos professores, habilidades que o tornem capazes de enfrentar outros conflitos.

Atualmente, a gestão de conflito e as medidas interventivas são propostas no campo da ética, da eficácia, do direcionamento à paz, da referência à questões sociais e essenciais para a construção dos conhecimentos, dos saberes, dos valores e das competências exigidas no ofício docente.

No tocante a formação e na busca pela eficácia da gestão de pessoas, Estêvão propõe, por exemplo, que:

A formação deve, assim, dar proeminência aos discursos da cultura, da gestão de recursos humanos, da qualidade, investindo na transformação continua dos agentes educativos e nas competências relacionais, como, por exemplo, no fomento de prática de gestão afectivas, de técnicas de gestão de conflitos, do empowerment, da psicologia da motivação... (Estêvão, 2012, p.154).

Na quinta questão (Q5), elencamos uma pergunta que descobrisse as maiores dificuldades na resolução de conflitos em sala de aula. Apresentamos alternativas que vão de “a” a “d”, na seguinte ordem: falta de formação; pouco tempo que a escola disponibiliza para o professor no planejamento da disciplina; acervo tecnológico e impresso escolar incompatíveis com a necessidade das aulas que é ministrada; e outros. Vejamos:

-Não tenho dificuldades (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Falta de vontade do professor/mediador em resolver os conflitos que surgem, numa tendência de transferir para outros (família) gestão/coordenação (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Pouco tempo que escola disponibiliza para a aplicação do que foi planejado para as aulas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-A falta de acompanhamento dos pais, ou mesmo a própria desestrutura familiar e o incentivo da mídia ou mesmo social (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Analisando as respostas dos investigados, chamou-nos a atenção dois professores/gestores que optaram pela letra “b”: o primeiro considerou a opção na íntegra, o segundo, acrescentou que não há um tempo necessário para discutir os conflitos e mencionou a integração da família no ambiente escolar para ajudar a mediar os conflitos. A sugestão de professor, gestor e a família parecem-nos pertinente para formular estratégias e ações interventivas nos conflitos escolares.

Considerando as respostas da (Q5), na sexta questão (Q6) procuramos saber a justificativa das respostas apresentadas na (Q5), o que levou-nos a entender melhor as respostas apresentadas. Vejamos:

-Ausência da família em ajudar a resolver dificuldades do seu filho (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Os encontros pedagógicos são tomados boa parte do tempo com fala dos pedagogos e diretores restando pouco tempo para se planejar (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Muitas vezes as crianças refletem, seus atos, nos exemplos de casa (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-É notório que os professores que se importam em discutir as questões além de conquistarem o respeito dos alunos, reduzem muito a incidência de conflitos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

As justificativas apresentadas pelos participantes apontam para as dificuldades enfrentadas pela escola, como: a ausência da família, a formação continuada da rede de ensino municipal de Teresina, que não possui eficiência e os interesses dos professores, que não estão direcionados para resolver os conflitos dos alunos em sala de aula, deixando-os numa sensação de abandono por parte do professor/gestor. Com efeito, chamou-nos a atenção ainda, dois professores/gestores que não responderam a tal justificativa de suas respostas anteriores.

Na sétima questão (Q7), questionamos o professor/gestor, sobre: “Qual ou quais seriam as suas sugestões na solução dos problemas sugeridos ou em aberto da questão “10”? (Q10). Essa pergunta antecipa uma resposta posterior, que será exigida dos investigados e que aborda os conflitos.

Vejamos:

- Conversar com os envolvidos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Uma redução na permissividade da família uma maior consciência/ empatia por parte dos profissionais (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Diálogo com os pais a respeito da situação; presença do conselho tutelar na orientação familiar (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Contato direto (com muita frequência) com a família dos alunos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Mais compromisso da família. Reter o aluno no 1º ciclo (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

Nas sugestões para solucionar a problemática apresentada pelos investigados, passaram-nos soluções que propõem a interação entre as entidades escolar, conselho tutelar e a família, num constante diálogo. A escola deve comunicar aos pais sobre os ocorridos e o conselho tutelar precisa ser mais presente, como orientador do convívio entre família e escola.

Observamos que, um inquirido não apresentou resposta e nos passou uma curiosidade de até que ponto o professor/gestor está preparado, tanto para responder, quanto para resolver conflitos do dia a dia na sala de aula?

Assim, na questão 8 (Q8), perguntamos se havia acervo tecnológico na escola. O objetivo dessa pergunta era trazer o tema das ferramentas tecnológicas e situarmos o investigado numa visão global, onde a escola possa ter contato com os debates que discutem a inserção das tecnologias como propostas para aulas criativas, inovadoras e que tragam soluções para diminuir as situações de conflitos.

- Data show, not book (usado na secretaria) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Data show, notebook (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Computador, Data show, maquina copiadora xerox.... (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Notebook, maquinas, digio, retroprojeto (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Internet banda larga, computadores, celulares, data show (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- DVD, data show (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

Analisando as respostas, podemos observar que as ferramentas tecnológicas que existem na escola não são utilizadas em sala de aula, o que explica várias manifestações dos professores em terem pouco contato com o computador e o datashow.

Na questão nove (Q9), buscamos verificar o que mais gera conflitos na escola, em geral. As respostas a essa questão esclarecem-nos como surgem os conflitos ou suas principais causas na sala de aula da escola investigada. Vejamos:

- Conflitos de origem: apelidos e preconceitos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Falta de empatia, de senso de responsabilidade, de alguns profissionais (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- As “brincadeiras” de lutas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Interesse diversificado (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- A falta de informação, que muitas vezes são dadas em cima da hora ou mudadas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- A falta de comunicação (as informações não esclarecidas, causam situações que geram desconfiança, desrespeito, etc) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

Ao analisar as respostas, constatamos que a falta de atenção aos conflitos do cotidiano, como o *bullying*, as divergências no horário do recreio e o desencontro de informações, causam instabilidades no trabalho escolar.

Na décima questão (Q10): “O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?”, buscou-se identificar o que causam os tipos mais variados de divergências em sala de aula. Vejamos:

- Baixo rendimento escolar; falta de respeito por parte dos alunos (entre eles) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- A falta de tempo para desenvolver as aulas de forma mais eficiente (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Os conflitos surgem geralmente entre os que não mostram interesse às aulas. Escola pra muitos é espaço para diversão (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Os fuxicos, a vidência verba, física e emocional (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- O tipo de formação que a criança recebe em casa e o descaso/negligencia profissional de alguns docentes (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Conflitos de origem: apelidos e preconceitos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

As respostas apresentaram vários motivos, desde a falta de compromisso dos docentes, o baixo rendimento escolar, a falta de respeito dos discentes para com os professores, as diversidades de classes econômicas na escola, até à cultura familiar, que influencia os conflitos de origem.

Adiante, analisando a letra “a” da (Q10): “Quais os argumentos que têm utilizado o (a) professor (a) para resolver as questões de conflitos nas aulas?”

Procuramos, por meio dessa questão, identificar os argumentos utilizados pelos professores na intervenção de conflitos dentro de sala de aula. A essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

- Sempre busco colher informações de todos os envolvidos para se alcançar uma “verdade” (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Um número considerável conversa discute e conscientiza. Outro recorre às punições, tais como: retirar o recreio, chamar os pais, solicitar da gestão a suspensão do aluno (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Perguntas direcionadas aos envolvidos; minitribunal de descobertas e resoluções de problemas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Levar o aluno a se ver no futuro. Se o que ele faz hoje é de fato adequado gerando o futuro homem ou mulher. (positivo ou negativo).*
- Tento reduzir o conteúdo o que nem sempre é possível (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Conversas esclarecer regras de convivência em sala; em relação a aprendizagem: reforço de atividades; atividades (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

Na letra “b” da questão 10 (Q10): “Como são usados estes argumentos durante os conflitos nas aulas? E se têm segurança na utilização?”, procurou-se saber, como são usados esses argumentos e a segurança do professor. Foram-nos apresentadas, as seguintes respostas:

- Sim. Esses argumentos são plausíveis pela turma (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Sim, tento utilizar exemplos que façam ponte do dia a dia do aluno e resolva questões com eles (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Exemplo de vida. Sempre uso ou me coloco como exemplo citando meus três irmãos mais velhos que nunca tiveram sucesso na vida. Cito que o estudo é a melhor arma e a mais bela para o progresso (crescimento intelectual e financeiro) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- Chamo a atenção para a problemática, paro a aula faço perguntas aos envolvidos e “ resolvemos” amenizamos a problemática (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*
- “Quem começou o conflito?” começo sempre com essa pergunta (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).*

Dessa forma, ao analisar as respostas, percebemos o uso desses argumentos pelo diálogo e pela utilização de exemplos de vida do professor, procurando ressaltar a educação como a melhor forma de superar as distorções sociais, que geram uma insegurança na resolução dos conflitos.

Questionamos os professores na letra “c” da questão 10 (Q10): “Ao final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida

pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil?”. Buscamos entender se, ao final de um conflito, o docente teve alguma sensação de aprendizado, que poderia utilizar para sua vida pessoal ou que poderia ser uma saída sutil. Ao apresentarmos tal questionamento, recebemos as seguintes respostas:

-Sim. Toda resolução é para sermos pessoas melhores do que somos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Até o momento não! Digo, a cada situação, desenvolvo estratégias diferentes para resolvê-los (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-A satisfação de muitos, alunos e pais de alunos no uso de seus atos de gratidão (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Sim, muito do que é ensinado na aula pode ser utilizado na vida, como o caso da corrupção, onde utiliza esse argumento para incentivar o aluno a não pegar a resposta do colega (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Cada vivência de situações é um aprendizado, o professor também aprende ou reflete pelas situações vividas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Pelas respostas apresentadas, constatou-se que, após a resolução de conflitos, sempre se assimila um aprendizado para a vida. Então, os professores devem estar atentos a esses aprendizados, porque eles vão fazer parte da sua formação pessoal e profissional. Assim, verificou-se que os conflitos devem ser estimulados no seio escolar, como garantia de um aprendizado satisfatório.

A questão 11 (Q11): “Você como aluno resolveria as situações de conflito de que maneira?”, teve o intuito de situar o professor/gestor no lugar do aluno, através da inversão de papéis, na intenção de verificar o pensamento reflexivo do investigado e a sua empatia. Na resposta obtivemos os seguintes resultados:

-Com diálogo e exemplos práticos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Convivendo com a “realidade”, possivelmente, me afastaria dos conflitos (das pessoas envolvidas) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Chamou-nos a atenção, um número reduzido de respostas sobre esse questionamento: de 6 professores/gestores, somente 2 apresentaram soluções. As contribuições representam a minoria, que, diante dos conflitos, se afasta da pessoa envolvida; o outro, ainda procura resolver as divergências pelo diálogo. Diante desses dados, ainda se mantêm a incerteza das ações dos professores/gestores, frente aos conflitos.

Vejamos:

-Sim, tento utilizar exemplos que faça ponte do dia a dia do aluno e resolva questões com eles (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Exemplo de vida. Sempre uso ou me coloco como exemplo citando meus três irmãos mais velhos que nunca tiveram sucesso na vida. Cito que o estudo é a melhor arma e a mais bela para o progresso (crescimento intelectual e financeiro) (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Chamo a atenção para a problemática, para a aula faço perguntas aos envolvidos e “resolvemos” amenizamos a problemática (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-“Quem começou o conflito?” começo sempre com essa pergunta (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Em seguida, dando continuidade à ideia da pergunta 11 (Q11), formulou-se a seguinte alínea “a”: “Utilizaria soluções que acabasse com o problema sem dá chance de outro evento?” Novamente, temos o intuito de situar o professor/gestor no lugar do aluno, através da inversão de papéis, com a intenção de verificar o pensamento reflexivo do investigado e a sua empatia. Procuramos saber dos professores se utilizariam soluções que acabassem com o problema, sem dar chance de outro conflito. Ao fazer esse questionamento, procuramos observar como os docentes lidam com esses conflitos no dia a dia.

As respostas foram apresentadas nas seguintes proporções:

-Dependeria muito do problema. Em alguns casos sim, em outros não (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

-Sim. Chamaria os pais/responsáveis, junto com a direção para eventual resolução. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Assim, como esperado, somente 2 professores responderam à questão, passando a impressão de que a maioria dos professores demonstram que não possuem uma ideia definida para debater sobre o tema, fato que consideramos de grande preocupação e urgência para se trabalhar com uma formação voltada para essas questões.

Nesse sentido, continuamos refutando essa ideia na letra “b” da questão 11 (Q11), ao questionarmos: “Tentaria conversar para encontrar soluções mais complexas que levaria um tempo maior para a solução?” O objetivo dessa pergunta é saber se os professores aceitariam o compromisso em trabalhar soluções complexas, exigidas por alguns conflitos. E, novamente, tivemos 2 respostas que nos direcionaram para as seguintes premissas:

-Dependendo da situação, sim. Na turma nunca houve necessidade de resoluções mais complexas (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

l).

-Creio que se encontrasse uma solução mais prática não haveria motivos para complicar (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

As respostas representam ideias que nos levam a refletir sobre qual momento oportuno devemos buscar soluções práticas e quando devemos buscar soluções mais complexas. Entendemos que é de suma importância perceber que, para resolver os conflitos, os professores não hesitariam em gastar mais tempo para soluções mais complexas.

Na análise da letra “c” na questão 11 (Q11): “Não teria tempo para soluções complexas? E por que o horário das aulas é importante?” buscamos entender a que ponto, o professor teria disponibilidade para resolver situações de conflitos, durante o horário das aulas. Nesse sentido, obtivemos a seguinte resposta:

-Se for necessário, sim, teria tempo para a resolução dos conflitos (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Ao observar a única resposta apresentada dos 6 investigados, percebemos a disponibilidade de tempo dos docentes para as resoluções dos conflitos, tendo em vista que, na alínea “b”, já haviam demonstrado a possibilidade em resoluções mais complexas. Chamou-nos a atenção que, à medida que iríamos nos aprofundando na temática dos conflitos, a maioria dos professores foram deixando de responder às perguntas, levando-nos a refletir: Por que é tão difícil discutir sobre a resolução de conflitos em sala de aula? Compreendemos que há uma falta de interesse pela discussão.

Na décima segunda questão (Q12): “Você pode escrever as soluções de conflitos para cada problema que foi sugerido’. Dê sugestões para melhor solucionar os conflitos”, procurou-se dos professores, as soluções aos conflitos para cada problema que foi sugerido. A intenção era analisar a coerência das respostas anteriores. Eis a única resposta:

-Conversa individual com os envolvidos, presença dos pais e dependendo da situação conselho tutelar (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Ao analisar a resposta, percebemos que os diálogos com os envolvidos e os responsáveis legais trazem para este único professor, a segurança de resolução dos conflitos.

Numa análise final, na questão treze (Q13), deixamos a oportunidade para os investigados colocarem as suas observações. O objetivo era saber aspectos que não foram resolvidos nas perguntas anteriores, ou possíveis omissões de nossa parte. Vejamos:

-Provavelmente estou equivocada, mas acredito que as perguntas são parecidas umas com as outras. Precisamos ser mais objetivos.... Pode ser que eu esteja errada! (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I).

Como se pode perceber, ao recebermos uma única resposta, não obtivemos a maioria das opiniões para formular um entendimento específico, que nos levasse a concluir sobre os aspectos que não foram resolvidos nas perguntas, ou possíveis omissões de nossa parte na pesquisa de campo.

6.3 Entrevistas com grupo focal: a gestão de conflito e medidas de intervenção

Os grupos focais surgiram na década de 1950, resultado de uma observação de Robert Merton, quando concluiu que as pessoas tinham dificuldades para expressarem suas opiniões individualmente. Posteriormente, Merton utilizou a técnica de grupos focais, originalmente chamada de entrevista focalizada em grupo (Kind, 2004, p. 125).

Neste sentido, optamos por realizar a entrevista com grupo focal, com alunos e professores, pois se trata de um instrumento investigativo que permite aos indivíduos expressarem suas opiniões a respeito dos demais sujeitos investigados. Constitui-se num grupo de debates, do quais participam meninos e meninas, professor e professora num grupo heterogêneo em relação à composição, em que todos apresentam opiniões e nas quais não há respostas certas ou erradas. O grupo focal busca discutir questões levantadas pelo mediador, que controla os debates e motiva os membros do grupo a participarem ativamente:

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas (Kind, 2004, p. 125).

Foram realizados 2 grupos focais, os dos alunos e os dos professores, um dia para cada grupo. No dia 28 de agosto de 2017, foi realizado o dos professores, e no

dia 12 de dezembro do mesmo ano, foi a vez dos alunos. Os encontros foram gravados em som e imagem, através de aparelho móvel (celular). As gravações dessas entrevistas foram salvas em formato *Word* e fizemos um arquivo para cada grupo.

Para os grupos focais foram reservados espaços apropriados e de fácil acesso para os alunos e para os professores: uma sala da própria escola, adaptada para tal atividade, protegida de ruídos e de interferências externas, propiciando o conforto necessário para os participantes. Os participantes foram distribuídos em cadeiras arrumadas no formato de uma mesa retangular. A duração média da atividade ficou em torno de 65 minutos.

Na utilização desse instrumento de pesquisa, foi possível aperfeiçoar o tempo de contato com os alunos e os professores, que tiveram a interação com seus pares para refletir sobre as respostas solicitadas pela pesquisa, uma vez que, o investigado pode responder de forma livre, espontânea e no momento em que se sentir à vontade no ambiente em grupo. O grupo focal “é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de respostas e comentam as suas próprias experiências e as dos outros.” (Gaskell citado em Souza, 2013, p. 17).

Os investigados eram adultos e adolescentes, menores de 18 (dezoito) anos de idade. Diante dessa circunstância houve a necessidade do termo de consentimento dos pais ou responsáveis e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes (anexo). Assim, os grupos focais foram constituídos com 6 alunos, para o primeiro grupo e com 6 professores para o segundo grupo. “O tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos componentes e a discussão adequada dos temas.” (Pizzol como citado em Souza, 2013, p. 18).

Do grupo dos alunos do 5^a ano foi exigido que tivessem boa desenvoltura com as palavras, respeitando certa homogeneidade em termos de características, que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. Para chegarmos a esses alunos, contamos com a opinião dos professores que lecionavam nas turmas. Já, para compor o grupo dos professores, a exigência seria que lecionassem nas turmas pesquisadas. “Recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes.” (Barbour & Kitzinger, citado em Souza, 2013, p 19).

Os roteiros de questões (Apêndices) que nortearam as discussões nos grupos focais, continham poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução dos debates, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Apesar da flexibilidade, os roteiros constituem a espinha dorsal na condução dos debates, visto que é fundamental ter dimensões de comparabilidade entre os 2 grupos focais.

6.3.1 Alunos

Foram destacados nos depoimentos dos alunos nos grupos focais, os aspectos da gestão dos conflitos e as medidas interventivas para cada tema abordado, conforme transcritos nos quadros seguintes. Nas discussões, os participantes foram respondendo a algumas questões juntas, de duas em duas, naturalmente propiciando um fluxo nos debates e na produção de conhecimentos, que é de grande pertinência para a pesquisa. Vejamos:

O que você considera que mais gera conflitos na escola em geral? O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental). <i>Quando apelidaram eu falo para minha mão... Diminuiu....</i> • <i>Alguns alunos que sofrem bullying recorrem às ajudas dos pais.</i> • <i>A sala de aula acontece miniconflitos que não são perceptíveis pelos professores e que fogem de sua ação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • O preconceito pela cor e preferencia sexual geram diversos conflitos. • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental). <i>Não gosto do recreio porque tem muita briga...</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental). <i>Só porque quer brigar... E os colegas ficam gritando bate, bate, bate...</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental). <i>As pessoas que pensam que são melhores do que as outras... e essas pessoas batem nas outras... e são aquelas que mais pratica bullying com a gente...</i> • O bullying é um dos maiores causador de conflito e a forma como ele se expressa é através de apelidos. • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental). <i>O que mais gera conflitos na escola é bullying e as pessoas que querem se sentir maiores que as outras...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • É Preciso intervir nos primeiros atos de preconceito que houver em sala de aula, como apelidos e brincadeiras de mau gosto. • Reação ao bullying deve ser evitada para não gerar a violência. • De suma importância que se eduque os alunos para resolverem conflitos que não chegam ao conhecimento do professor, ou chegam quando provocam algum tipo de violência.

Quadro 2 - Considera que mais gera conflitos

Fonte: Autor (2017)

Quais argumentos tem utilizado o (a) professor (a) para resolver as questões de conflitos nas aulas? Como são usados estes Argumentos durante os conflitos nas aulas?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>ele diz: você acha bom fazerem isso com você...?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Os conflitos ambientais que predominam entre os alunos são o bullying na forma de apelidos, 	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que evitam o bullying deve ser continua, porque as estratégias de

<ul style="list-style-type: none"> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>Ameaça de suspender, de bota de castigo, ficar sem recreio...</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>leva para a diretoria... Ou deixa a turma toda em sala de aula na hora do recreio... Isso resolve um pouco...</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>o professor chama, conversa... Diz pra ele deixar de fazer ai faz a comparação, se fosse você?</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>a professora pede para aluna sair de sala ai ele não sai e ele chama o vigia pra resolver...</i> • Em caso de via de fato em sala de aula o professor leva os envolvidos para a diretoria. • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>o professor manda chamar os pais quando tá tendo briga em sala.</i> 	<p>chingamentos, pequenos empurrões, preconceitos de raça, porque fulano é gay, gorda (o), porque fulano é baixa (o), magra (o) são os mais aparentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observou-se que nos relatos dos alunos diversos “conflitos ambientais” aqueles que são tão silenciosos, que não são perceptíveis às pessoas que não estão sintonizadas na sua frequência. Em razão disso que os professores/gestores não atuam neles, por serem imperceptíveis aos professores/gestores. • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>na sala de aula tá tendo conflito, os dois estão brigando ai o professor vai lá separa os dois...</i> 	<p>combate ao bullying só se tornam educativas se forem todos os dias, continua.</p>
--	--	--

Quadro 3 - Questões de conflitos nas aulas

Fonte: Autor (2017)

<p>No final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil.</p>		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nenhum aprendizado é explorado dos conflitos quando eles acabam, embora alguns alunos afirmasse que aprenderam algo, mas não lembram ou não souberam dizer ou relatar fatos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>como é que você sabe que tá apreendendo?</i> • (aluno, entre 9 a 13 anos, 5ª ano do ensino fundamental) <i>já teve briga lá na sala...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve após o fim dos conflitos explorarmos os acontecimentos como forma de podermos aprender algo com eles.

Quadro 4 - Final de um conflito

Fonte: Autor (2017)

6.3.2 Professores

Também, foram analisados nos depoimentos dos professores, os principais aspectos dos temas em debate, como: aspectos de gestão, os conflitos e as medidas interventivas. Nas discussões, os participantes foram respondendo às questões juntas, de duas em duas, naturalmente propiciando um fluxo nos debates e na produção de conhecimentos, que é de grande pertinência para a pesquisa. Vejamos:

Qual a sua formação (escolaridade maior)? Na atualidade participa de alguma Formação continuada? Qual ou quais são?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> Havia muitos professores pós-graduados e entre os seis professores somente um não possuía a Pós, no entanto, todos os professores participam de formação continuada no centro de formação da rede municipal de ensino. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>Pra mim é muito interessante, porque apesar dos colegas reclamarem por serem repetitivas, pra me como estou entrando agora, três anos de rede, é favorável, tem me ajudado em situações em que você pega o assunto complexo da matemática, que a gente tem conhecimento, mas não sabemos como passar, na formação nos mostra uma maneira bem didática para tá passando aquele assunto pros alunos...</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> A maioria dos professores não vê a formação continuada da rede como uma ajuda significativa para o dia a dia da sala de aula. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>a formação da rede é conteudista...</i> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>infelizmente o material fica a desejar...</i>". (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>é que lá não oferece situações de conflitos, não...!</i>" "Apenas mesmo a maneira do conhecimento de passar, transmitir, com melhor qualidade, mas não tem espaço pra alguma situação problemas..., mas é mesmo conteudista...". 	<ul style="list-style-type: none"> Discutir as problemáticas de sala de aula. Melhorar os materiais trabalhados.

Quadro 5 - Formação

Fonte: Autor (2017)

O que mais gosta em sua escola? O que menos gosta na Escola?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<p>Os professores gostam da dinâmica escolar a interação com os alunos e colegas de profissão juntamente com o ambiente escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>Gosto da dinâmica escolar...</i>" <i>Aquela história que Paula Freire já colocou... A escola é feita de gente... E eu gosto de tá no meio de gente... Gosto muito!</i> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>Eu gosto do ambiente do Monteiro Lobato...</i>". (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>Quando você vê o desenvolvimento dos alunos...</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> A família não acompanha os seus filhos e ainda desvaloriza a escola seguindo uma influência desvalorativa de baixos salários, diversos desgastes provenientes disso e de outros fatores do dia a dia escolar. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). "(...) <i>o que não gosto, tirando a parte salarial, é realmente sem comentários e o esgotamento físico e mental que causa por conta de muitos fatores inclusive os conflitos, é de tudo isso o que menos gosto é a falta da participação familiar...</i>". A falta de materiais escolar para a sala de aula prejudica o andamento das atividades. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). <i>Não gosto da falta de materiais para trabalhar em sala de aula..., a falta da família.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Propor políticas públicas de valorização para os profissionais da educação. Formular uma educação escolar autônoma da família para não ignorar o novo tipo de família, que já não se encaixa numa família patriarcal, e por isso, a mesma, têm pouco tempo para acompanhar a realidade dos seus filhos na escola. As TICs são um bom exemplo de acesso às escolas, que podem esta facilitando a família para acompanhar seus filhos.

<ul style="list-style-type: none"> • “...” 	(Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). “(...) Não gosto dos conflitos, não estou acostumada...”.	
---	---	--

Quadro 6 – Gosto na escola

Fonte: Autor (2017)

O que você considera que mais gera conflitos na escola em geral? O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • O professor na maioria dos conflitos consegue resolvê-los com eficiência. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) “O diálogo ainda é possível, que o aluno ainda ti escuta...”. • Os alunos confiam nos professores para resolverem seus conflitos advindos da sua casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • As diversidades culturais, econômicas, o individualismo e a corrupção que são apreendidos no seio familiar transformam o aluno no principal ponto de conflito da escola. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). <i>O que mais gera conflitos na escola em geral e consequentemente na sala de aula... É ainda o aluno. Imagina uma escola como a nossa com 28 turmas, cada turma tem no mínimo 30 alunos, ou seja, um número de quase 1000 alunos dentro desse espaço físico, cada aluno vindo de uma orientação diferente, de uma formação diferente, com personalidade, ou seja, um temperamento, e caráter diferentes, então assim, a carga social e genérica que cada um traz é conflitante...</i> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). (...) “Aluno que não pratica o respeito...”. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I). (...) “É como se os meninos tivesse vindo de casa sem noção de regra, de limite, sabe... E o aluno é dentro da escola o que causa mais conflito...”. • O aluno que traz de casa a busca em primeiro plano do eu. A valorização do individualismo e os favorecimentos dos colegas. A corrupção na forma inocente. • Os pais que acabam influenciando os filhos a serem violentos. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) (...) “Muitos alunos são conflituosos por conta dos pais, quantas vezes agente vê pais que vem resolver o problema dos filhos né, e às vezes o filho está errado e ele dá razão para o filho...”. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor tem que ter maturidade e sabedoria pra administrar todos os conflitos existentes. • Conscientização dos valores de honestidade, respeito ao próximo. • Trabalhar com os temas sociais e políticos na sala de aula porque se vê muitos exemplos no ambiente escolar. • Trabalha os direitos e os deveres dos alunos. • As idades entre 06 a 14 anos são boas para conscientizar os alunos para resolver os conflitos, pelo diálogo. • Para a aula para conversar sobre certas condutas, certos comportamentos. • Trazer textos reflexivos e discutem problemas vivenciados naquele momento. • O professor procurar saber os conflitos que estão acontecendo em sala de aula. • Utilizar a pedagogia do abraço. • Procurar deixar as famílias de fora da resolução de alguns conflitos. • Resolver os conflitos através do Diálogo. • Repassar a responsabilidade para o aluno, perguntando qual seria sua solução pra esse problema. • Orientar os alunos como se fossem nossos filhos. (afetividade paterna). • Procurar gerir os que têm dificuldades de aprendizado no sentido de

	<ul style="list-style-type: none"> • Com a má influência dos pais os conflitos acabam saindo entre alunos e vai para os pais, até ir para fora da escola, o que se torna de difícil resolução. • Dá muita visualização aos direitos e deixa os deveres muito submissos. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) (...) <i>“Às vezes é melhor deixar o pai, a família mesmo fora, porque eles atrapalham mais que a gente, porque são agressivos, violentos, querem resolver as coisas na “corda”, é no cipó, é no cinturão, é ai... termina de estragar o que agente tenta fazer em sala de aula...”</i> • Alunos com dificuldade de acompanhar a serie que cursa geram demais conflitos. O não alfabetizado ou que tenham dificuldade de aprendizagem causam conflitos em sala de aula. 	<p>integra-los com os demais, para evitar a exclusão pelos que acompanham.</p>
--	--	--

Quadro 7 – Considera que mais gera conflitos

Fonte: Autor (2017)

Quais argumentos tem utilizado o (a) professor (a) para resolver as questões de conflitos nas aulas?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores assumem a missão de ajudar seus alunos a escolher a melhor escolha. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) (...) <i>“Cecília Meireles... no poema: ou isto ou aquilo... direcionado para a criança é um conflito que a criança tem em suas escolhas e nós como professores estamos pra ajudar esses alunos a fazer boas escolhas...”</i> • Os alunos possuem uma certa conscientização para resolver alguns conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divergências que geram violência. • Os alunos estão influenciados pela onda de violência que é realidade na comunidade. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) (...) <i>“os meninos adquiriram esse habito, ou não sei se já trouxeram do centro de educação infantil... Não sei... Na escola eles chegam não entram na acolhida, na fila... quando a professora vai pra sala de aula eles não acompanham a fila, portanto a professora identifica que eles não estão presentes na escola. Só que nós descobrimos que eles estão presentes na escola, eles se escondem, ficam sentados lá de trás da quadra esperando o momento que eles se misturem com o primeiro e o segundo recreio...”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a conscientização por meio de exemplos vividos ou dos noticiários. • Mostrar para os alunos os dois resultados de suas escolhas. • Procurar chamar o aluno para conversar pessoalmente quando for possível. • Utilizar argumentos religiosos para trazerem, mas para perto de Deus. • Compartilhar os conflitos com o conselho escolar especialmente com seguimento de pais. • Convidar os pais dos alunos envolvidos na questão. • Registrar as reuniões em ata para repassar uma confiabilidade. • Identificar o líder da organização das distorções, e que esta influenciando os demais a fazer o errado.

Quadro 8 – Argumentos

Fonte: Autor (2017)

Como são usados estes Argumentos durante os conflitos nas aulas? Tem segurança na utilização?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> Os professores agem de maneira segura, pois os conflitos na maioria são repetitivos no cotidiano escolar. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>É uma coisa tão repetitiva na nossa jornada que raramente aparecem situações que você não sabe lidar com ela, tem aqueles casos que você vem tentando resolver desde quando inicia a vida escolar...</i> Em casos de conflitos dentro e fora da sala o aluno tem confiança de resolução em primeiro caso pelo professor e em segundo pela direção. A criança ela percebe se o professor tem segurança nos seus atos. 	<ul style="list-style-type: none"> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>Então existem alguns casos que realmente não existe uma solução viável...</i> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>“Numa turma do primeiro ano, no primeiro dia que entrei, eu já sabia como era o comportamento eles agiam de uma forma... Eu falei que iria fazer isso e isso próxima aula estou bem aqui, eles acreditavam que eu não iria quando eu entrei na sala eles se surpreenderam, eu não disse que viria, aí o comportamento já foi diferente o conflito era tão grande....”.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Retirar o aluno da sala e isolar num lugar reservado para se acalmar. A suspensão em alguns casos não deve ser aplicada, porque não há em casa uma complementação desta suspensão. Qualquer solução a se propor diante de qualquer caso deve ser com segurança. O professor tem que manter um canal de comunicação com o aluno. O professor deve manter sua autoridade na sala. O professor deve cumprir sempre sua palavra.

Quadro 9 – Uso dos argumentos

Fonte: Autor (2017)

Ao final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil.		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> A gestão da escola compreende que compartilhar as decisões com as outras pessoas é mais gratificante para o processo resolutivo dos conflitos. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>“A gestão da escola é, ela é melhor quando você estabelece essa interação com os outros, quando na conversa você permite que o outro diga o que ele acha que poderia ser melhor para resolver, até na relação professor e aluno...”.</i> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>“sim... Aprende a resolver os conflitos através da interação.... (empatia) ajuda ouvir com o outro,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Situações de conflitos que o aluno pode ter a solução ideal. (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>“Eu mesmo, sozinha com um aluno na sala, eu coloquei uma questão, se você estivesse aqui em meu lugar e eu estivesse aí em seu lugar, qual a solução que você daria para o problema...”.</i> (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>Propôs para alguns alunos de melhor desempenho a serem monitores de sala de aula... Quando alguns disseram... Ô... Professora é tão cansativo... Eu não quero, mas nem ser professora... kkk. por quê? Eu peço pra que esses alunos ficassem em grupinhos de dois, né... Auxiliando, ajudando os com maior dificuldade... iai... Elas expressaram “isso”... Mas era uma forma de ajudá-los e</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Deve trabalhar uma gestão compartilhada, em que as pessoas possam opinar sobre as decisões a ser tomadas. Sempre se coloque no lugar do aluno antes de tentar resolver uma questão conflituosa. Dever ser sensível às situações dos alunos sem perder o seu moral e seu respeito. Procurar conhecer a história do aluno para poder compreender o seu comportamento agressivo em sala de aula. Utilizar as experiências dos colegas para tentar resolver os conflitos.

<p>fazer acordos com os alunos....”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) A meu ver dentro do contexto de sala de aula o discurso à conversa seja qual ponto você vai começar essa conversa que situação você vai colocar... Mas tem se que ser efetivo... Então conversas ao vento que não tocam o aluno que não é... Movem... Que não consegue um sentido no que estamos conversando também não vai surtir nenhum efeito... • Não existe uma forma acaba para resolver todos os conflitos. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) eu tenho aprendido muito, tanto com os colegas quanto na sala de aula com os próprios alunos, porque uma ideia que surgiu aqui e eles mesmos resolveram os conflitos. 	<p>quantas outras situações em contexto de valores é a conversa... Não somente a conversa que resulta e aí envolve a família a direção para resolver...</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) no começo do ano teve um aluno da CARDE... eu perguntei na secretária: esse aluno aqui como é que ele é que não leva tarefa nem nada...? Perdeu a mãe e não tem quem olhe por ele quando eu quis mostrar, mais autoridade firmeza há...? nessa condução de tarefa ele se mostrou mais agressivo... quando conhece a história dele já tive que mudar de atitude e hoje ele ainda não é um aluno assim que faz todas as tarefas que mostra assim, mas pelos menos para pra ouvir tenta é... é responder... Resolver algo possível... Aluno que realmente aconteceu uma mudança surpreendente, mas o fato também é que ele chega até a mim com carisma. Quando eu fui assim com ele se tornou muito agressivo, muito grosseiro. Quando mudei minha forma de agir com ele, ele também mostrou esse lado carente... Né nem carente... é carinhoso ele não sai da sala de aula no final do horário sem me abraçar... Sem me dá um beijo. Então aquilo ali por mais que ele tenta... Todas as dificuldades... Parece que toca na gente né? E dá aquela vontade: não vou desistir... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter confiança nas ações interventivas que esta sendo utilizado por quem media os conflitos. • Remeter aos alunos a situações conflituosas de sala de aula que condiz com a relação interpessoal, e deixar que eles mesmos cheguem numa situação. • As soluções dos conflitos de sala de aula são montadas a partir das experiências e a convivência que você tem com os alunos, é a partir dai que você vai montar estratégias para resolver os problemas.
---	---	--

Quadro 10 – Sensação de aprendizado

Fonte: Autor (2017)

Você como aluno resolveria as situações de conflito de que maneira?		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • Quando recuar e simultaneamente escutar os alunos as soluções dos conflitos são mais eficazes. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) Eu pararia, analisaria a situação e resolveria seu problema, se eu não tiver a solução naquele momento 	<ul style="list-style-type: none"> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) já teve uma vez uma menina chegou muito rebelde e disse que iria fazer assim, assim, assim, a maioria dos conflitos é de casa, e nós estamos lidando com pré-adolescente né? São esses que são conflituosos mesmos. Então ela chegou assim eu vou fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir os alunos em conflitos é a melhor forma de resolução. • As situações de conflitos são complexas e exigem ações pontuais que só o momento pode definir quais estratégias iremos utilizar.

<p><i>eu recuaria e pensaria, porque você de cabeça quente não resolveria, e é justamente isso que acontece quando estão nas salas,... Chegam eufóricos... Calma né...? manter o controle... antes de resolver...</i></p>	<p><i>isso e faço mesmo... e ela chegou foi chingando, jogando pra cima de mim, eu fiquei parada porque tenho que ouvir né? pra poder resolver o problema. Minha filha porque você... E ela não me deixava falar, aí eu vou ouvir, eu vou ouvir, ela falou, falou, falou... Aí eu falei terminou?... Olha na minha concepção faria assim conversaria... Se ela tiver alterada recue...</i></p>	
---	--	--

Quadro 11 – Resolução de situações de conflito

Fonte: Autor (2017)

<p>Você pode escrever as soluções de conflitos para cada problema que foi sugerido. Dê sugestões para melhor solucionar os conflitos:</p>		
Aspectos de gestão	Os conflitos	As intervenções
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o diálogo, ouvir as partes da questão. • Ser empático se por no lugar do outro. • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>Castigo de menino é ficar em sala de aula...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>Porque quando você se coloca no lugar do outro, você sente a dor do outro, você pode sentir e fica mais fácil resolver...</i> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>Eu já acionei um tribunal do júri em sala de aula, uma simulação de um tribunal em sala de aula e coloquei as partes...</i> • (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) <i>era uma turma indisciplinada aí fui à secretaria e falei com... me dê bem aí à pasta de todos os processos dos alunos, me dê, por favor, eu acho que vou resolver um problema; aí tá aqui, aí levei para sala e botei em cima da mesa... vocês sabem o que é isso aqui... Não... pois é... vou puxar a primeira: Fulano de Tal... Tal... Tal... quem é? Sou eu... Ah! Pera aí... nasceu no ano tal... teu pai é fulano de tal... mamãe... comecei espantar... avô e o endereço... telefone! Tem dois aqui.. pois é tô com a vida de vocês em todas essas pastas e aí eu fui mais além... liguei o celular na caixinha e liguei pra todo mundo ouvir falei: a senhora que é fulano de tal... pois é ...quem tá falando aqui é professor... de seu filho olha nesse exato momento aconteceu uma situação e eu quero revelar pra senhora... aí e ele fez isso mesmo... pois pode fazer isso.... tem a minha autorização... eu posso, mãe? ...e eles ouvindo... então resolvemos...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda das instituições de apoio a escola: ministério público conselho tutelar, a família, ou alguém que tenha o domínio sobre essa criança. • Utilizar ferramentas da justiça comum para provocar o debate saldável das questões e chegar a soluções viáveis.

Quadro 12 – Sugestões para solucionar os conflitos

Fonte: Autor (2017)

Neste depoimento o (Professor/Gestor, 5ª ano do ensino fundamental I) compartilha com os pais dos alunos um conflito que ocorria na sala de aula em tempo real e que no depoimento se percebe a força do diálogo franco e aberto com os alunos. A estratégia reforça as ideias que estimulam recomendações dos pais para os professores que eliminam quaisquer indisciplinas postas pelos alunos. É preciso destacar a persistência do docente e as ações eficazes construídas no cotidiano escolar, o uso do aparelho celular e caixas de som que se tornaram instrumentos didáticos importantes para solucionar os conflitos.

7 Conclusões

A escola possui um clima organizacional diversificado, com pessoas de diferentes culturas, que vão influenciar na maneira como os gestores lidam com cada um. Na medida em que nos inserimos no espaço, fomos percebendo as divergências entre professores, gestores e alunos, que, na prática, consideramos como envolvidos nos conflitos.

Considerando as diversidades dos educandos, que influenciam na gestão e nas medidas interventivas de conflitos, as diversas discussões subjetivas que ocorrem de forma espontânea, constituem um desafio a ser enfrentado pelos gestores. Na escola, existem conflitos que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, pela sua complexidade dos conteúdos, mas, há também, outros, provenientes de questões culturais e gêneros, que se juntam ao comportamento social e que são influenciados pela sociedade.

A mediação dos conflitos no processo escolar torna-se uma necessidade básica para a garantia no alcance dos seus objetivos. Ela se insere num contexto divergente entre duas ou mais pessoas, onde haverá um terceiro que tentará estimular a resolução das divergências. Por isso, se diz que a mediação é um mecanismo autocompositivo, isto é, a solução não é dada por um terceiro. Difere também, pela informalidade. De fato, na mediação o processo vai se moldando, conforme a participação e interesse das partes. Isto é, vai se constituindo, segundo o envolvimento e a participação de todos os interessados na resolução da controvérsia. (Azevedo, 2015).

As medidas interventivas dos conflitos são ações pedagógicas que se baseiam no diálogo e nos exemplos de vida dos professores, que estimulam a participação do aluno, com exemplos do cotidiano, a fim de promover um aprendizado, que é assimilado durante as resoluções dos conflitos. Não se percebe os saberes, os valores e as competências que se aprendem nas mediações conflituosas, no entanto, é preciso que se tenha uma sensibilidade que os conflitos requerem para obter uma habilidade dialética, que os oriente a solucionar as divergências.

A realidade fática dos principais motivos para os conflitos na escola é o *bullying*, que constitui uma prática empregada por alguns alunos, tornando-os ora agressores, ora expectadores ou vítimas. No que concerne aos principais desafios enfrentados, a

contemporaneidade se apresenta pelo uso das TICs, que facilitam a interação social, mas, ao mesmo tempo, agrava o *bullying*.

As TICs na escola pesquisada ainda são muito escassas e o uso do celular é pouco utilizado. Provavelmente, num futuro próximo, as tecnologias irão aumentar os conflitos. Poderá a equipe docente e administrativa estar preparada para novos desafios? Talvez.

Os desafios postos, nesse contexto, clamam pela superação de conflitos de diferentes origens, entre os quais está aquele provocado pelo embate dos pressupostos antagônicos da modernidade e pós-modernidade. Ainda perdura a influencia do pensamento da modernidade nas representações e práticas curriculares. (Eyng, 2011, p. 17).

Os conflitos são inerentes à condição humana. Com efeito, nos proporcionam conhecimentos necessários para que possamos evoluir e assim, através deles, nos perpetuar na sociedade. No princípio, a educação foi forjada para socializar a humanidade e garantir a sua permanência nas futuras gerações, e um dos fatores para a educação possuir esse poder são os conflitos. Para Burguet, citado em Teixeira *et al.* (2017, p. 3) “Que é a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo este motivo de aprendizagens nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.”

Diante dessa ponderação, os gestores escolares devem buscar estratégias variadas para enfrentar os conflitos, no pressuposto de que eles existem e que embora alguns fossem solucionados do mesmo modo, outros se mostram como novos desafios a serem superados. Nesse sentido, podemos perceber que as divergências na escola são propícias as divergências e que a maioria das pesquisas apontam o *bullying* como maior causador dos conflitos. Essa causa ainda prevalece com resistência e vai se somando às características múltiplas dos alunos.

As divergências externas da escola, tais como: familiares, a violência na comunidade ou outros fatores que interferem no convívio social dos alunos. Para tanto, gestores e professores procuram saber que tipos de conflitos interferem na rotina escolar.

A pesquisa revelou alguns professores mediando os conflitos vindos da família, o que aponta o olhar do professor para outras questões externas à escola. Quando analisados os conflitos silenciosos da sala de aula, a discussão dos temas transversais, eles se apresentam de suma importância para enfrentar as divergências.

Os pesquisados apresentaram, no grupo focal, diversas maneiras de trabalhar conteúdos externos à escola.

É de fundamental importância destacar que uma alfabetização de qualidade mobiliza os alunos cada vez mais na tarefa de construir soluções eficazes para situações conflituosas. Os alunos desta pesquisa demonstraram que os professores têm apresentado competências necessárias e acadêmicas para ajudar na gestão e intervenção das situações conflituosas, mas, de forma minuciosa, os discentes apresentaram a ocorrência de conflitos em sala de aula, que, no entanto, não eram perceptíveis pelos professores. Em meio às queixas dos alunos e comparando os dados, podemos perceber que alguns conflitos se iniciam de maneira silenciosa ao ponto de não serem percebidos pelos os professores, e que, por isso, se justifica à falta de intervenções.

É preciso que os educadores reconheçam os elementos que compõe este fenômeno para além do econômico, do político, do social e do psicológico, avaliando o jogo de duplicidades, percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam o aparecimento de uma rede de comunicação não explícita. (Guimarães, 2005, p. 166).

A gestão e as medidas interventivas dos conflitos, em especial do bullying, se apresentam na escola pesquisada de forma empática, com situações onde o agressor é perguntado: como se sentiria se fosse ele o agredido? Como ele agiria sobre essa circunstância? A problematização pelos exemplos do dia a dia, nas dinâmicas e simulações de situações reais, que buscam apresentar para os alunos, a consciência de que o diálogo é a melhor forma de resolver os apelidos e xingamentos recorrentes.

Os relatos apresentados no grupo focal descrevem o impacto dos conflitos e a forma como é conduzida pela gestão escolar. Um fato a ser destacado é que, se o gestor for conduzir seus liderados de forma isolada, não conseguirá atingir o sucesso. Portanto, as responsabilidades devem ser compartilhadas, não hesitando o gestor de incomodar os geridos, reconhecendo a todos a responsabilidade de uma decisão.

Diante desse entendimento, apontamos para a aprendizagem, sentindo a necessidade de, após vivenciar os valores, os saberes e as competências assimilados nos conflitos, o exercício desses conhecimentos é a transposição em habilidades para enfrentar divergências futuras. Neste sentido, confirmamos nossa hipótese de que uma boa gestão de conflitos e de medidas de intervenção potencializa o

desenvolvimento dos alunos, no sentido de se tornarem pessoas mais justas e equilibradas para lidar com situações conflituosas.

Referências

- Aguiar, M. A. da S. (2008). Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares. *Revista Educar.*, (Vol. 31, p. 129-144).
- Almeida, A. K. V. de. (2015). *Gestão construtivas de conflitos em contexto de saúde*: estudo numa unidade de saúde familiar da zona centro de Portugal, Porto: UFP.
- Almeida, R. P. (2009). *Estilo de Gestão de uma instituição pública de Ensino Médio do Distrito Federal*. (Monografia de graduação). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- ASCOM. Secretaria de Educação (2015). *Grêmios estudantis são reativados em todo o PI, diz Seduc*. Recuperado de <http://www.capitalteresina.com.br/noticias/educacao/gremios-estudantis-sao-reativados-em-todo-o-pi-diz-seduc-30299.html>
- Auler, D. (2014). Os estilos de liderança na gestão dos serviços bancários. *Revista de Carreiras e Pessoas*. (Vol. 4, n. 2). p.178-185
- Azevedo, A. G. (Org). (2015). *Manual de mediação judicial*. (5a ed.). Brasília-DF:, CNJ/PJ.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: ed. Artmed, Tradução: Marcelo Figueredo Duarte. Coleção Pesquisa Qualitativa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, (70a ed.) Brasil.
- Barros, P. T. de. (2008). *O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis*. Dissertação (Mestrado em Supervisão). Departamento de didática e tecnologia educativa. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Berdsen, C. A. F & Machado, A. J. L. (1974). *Os estilos de administração em prefeituras do Rio Grande do Sul (Um teste da teoria de Rensis Linkert)*. Rio de Janeiro: UFRG.
- Bezerra, S. M. A. (2008). *Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos*. Fortaleza: UNIFOR.
- Bottentuit, J. B., Jr. (2017). *O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real*. São Luis,MA, UFMA.
- Bottentuit, J. B., Jr. (2010). *Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de webquests em língua portuguesa*. Braga: Uminho.
- Bottentuit, J. B., Jr., Albuquerque, O. C. P. Coutinho, C. P. (2016) *Whatsapp e suas aplicações na educação: uma revisão sistemática da Literatura*. (10a ed.), (ano 2), p. 67-87. Recuperado de <http://www.latec.ufrj.br/latec/>

- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Caderno 1 (2004) **Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF: SEB.
- Caderno 2 (2004) **Conselho escolar e aprendizagem na escola**. Brasília, DF: SEB.
- Caderno 5. (2004). **Conselhos escolar, gestão da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF: SEB.
- Caixeta, J. E. (2016). **Conflitos interpessoais em sala de aula: o que fazem os professores?** Planaltina-DF: UnB Planaltina.
- Candau, V. M. F. (2002). **Sociedade, cotidiano escolar e cultura: uma aproximação**, Braga-Pt: Uminho.
- Carvalho, M. (2016). **(In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada de intervenção**. Portugal: agrupamento de Escola de Frazão, Paços de Ferreira.
- Chagas, M. R. J. **História da organização estudantil e os gremios na atualidade**. Londrina: UEL, 2009.
- Claro, R. F. S. (2014). **Estratégias de Gestão Construtiva de Conflitos da saúde: uma perspectiva dos profissionais da área da saúde**. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biológicas Abel Salazar. Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Coelho, L. C. A. (2010). **A educação nas constituições brasileiras**. Recuperado em www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/.../aeducacaonasconstituicoesbrasileiras.pdf.
- Conselho escolares.(2017) **Coordenação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na Paraíba**. Recuperado de <https://conselhosescolares.files.wordpress.com/2015/06/ce3.jpg?w=640>
- Costa, J. A. (1996). **Imagens organizacionais da escola**, Porto: Edição ASA.
- Costa, G. dos S. & Oliveira, M. de B. C. (2015). Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. **Anais...** Teresina-PI: Anais eletrônico, IFPI.
- Cury, C. R. J. (2002). **A educação básica no Brasil**, Campinas-SP: Unicamp.
- Damião, H. S. (2014). **O diretor e a gestão de conflitos: um estudo com professores da escola 7056 (Cazenga) Angola**, Évora: UE.
- Demo, P. (2008). **A nova LDB: ranços e avanços** Campinas, SP: Papirus.

- Domingos, G. & Freire, I. (2009). Gestão de conflitos e competências da mediação. In **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**. (Vol. 17) ,pp. 85-97.
- Dourado, L. F. (2008). **Gestão da educação escolar**. Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. (3a Ed. Atual. Rev.) Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário, (v. 6).
- Edital de eleição 2016*: Diretor, vice-diretor ou ditetor-adjunto das escolas e Cmei's da rede municipal de ensino de Teresina.
- Educação (2016, março 22). **Censo 2015 diz que pré-escola ainda precisa alcançar 600 mil crianças**. [site]. Recuperado de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/censo-diz-que-pre-escola-ainda-precisa-alcancar-600-mil-criancas.html>
- Estêvão, C. A. V. (1998). **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional**. Braga: Minho.
- Estêvão, C. A. V. (2004). **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: ed. Cortez.
- Estêvão, C. A. V. (2012). **Políticas e valores em educação**: repensar a educação e a escola pública como um direito, Tamalição: ed. Húmus.
- Eyng, A. M. (Org). (2011). **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas, Brasília: ed. Unijui.
- Escola Municipal Monteiro Lobato (2018) [Facebook]. Recuperado em <https://www.facebook.com/e.m.monteirolobato.semec>
- Fernandes, E. M. & Almeida, S. L. (Org). (2001). **Metodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológica**. Braga: ed. CEC/UM.
- Ferreira, H. M. (2018). **Vamos conversar sobre Bullying e Cyberbullying?** Brasília, DF: Senado Federal.
- Gandin, D. e Gandin, L. A. (2011). **Temas para um projeto político-pedagógico**. (12a ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Livro.
- Gil, A. C. (2017). **Como elaborar projetos de pesquisa**. (6a. ed.) Sao Paulo: Atlas.
- Guimarães, A. M. (2005). **A dinâmica da violência escolar conflitos e ambiguidade**. (2a ed.) Campinas,SP: Autores Associados.
- Gomes, C. A. V. (2014) A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitivo: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista quadrimestral da Assoc. Brasileira de Psicologia escolar e educacional**, (n.18), p 161-168.

- High school math teachers* (2018). Recuperado de <https://highschoolmathteachers.com/wp-content/uploads/2015/12/Kahoot.png>
- Kahoot* (2018). Recuperado de <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. ***Psicologia em Revista***. p.124-136. Recuperado de http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf
- Lei de Diretrizes e Base da Educação, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm
- Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Leite, C. R. & Lohr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. ***Revista dialogo educ.*** p.575-590. maio/ago. crescimento, soluções construtivas podem emergir.
- Lobo, A. S. M. & Maia, L. C. G. (Org). (2015). O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino superior. Brasil. ***Caderno de Geografia***. (Ano 25, vol.44), p.16-26.
- Mapa do analfabetismo no brasil*. (2000). Brasília, DF: MEC.
- Marra, C. A. dos S. (2007). ***Violência escolar: A percepção dos atores escolar e a repercussão do cotidiano da escola***. São Paulo: Annablume.
- Maximiano, A. C. A. (2000). ***Introdução à administração***. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mcintyre, S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. ***Análise Psicológica***, (n.2), pp.295-305
- Moreira, R. (2010). ***Poder e Gestão de Recursos Humanos em Portugal: análise sobre a importância da negociação inter e intra-departamental***. (Tese de Doutorado). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Nascimento, A. R. do. (2007). ***Convivência em sala de aula: proposta de textos e atividades para professores***. Santa Isabel do Ivaí, PA: UEM.
- Observatório do PNE*. (2015). Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/saiba-mais/a-falta-de-creches-no-brasil>
- Oliveira, R. P. de. (2010). O direito a educação na constituição federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. ***Revista Brasileira de Educação***. (n.11). 61-74.
- Orlandi, E. P. (2012). ***Análise de discurso: princípios e procedimentos***. (10a. ed.) Campinas, SP: Pontes.

- Portaria ministerial n. 2.896 (2004) Recuperado em www.seduc.ro.gov.br/portal/.../PORTARIAMINISTERIALMEC2896_2004.pdf
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de F. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (2a ed.). Novo Hamburgo: Unv. Feevale.
- Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. (2016). Brasília-DF: Inep.
- Resolução/CD/FNDE nº 45 de 24 de setembro de 2012. (2012). Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3842-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-24-de-setembro-de-2012>
- Rocher, G. (1988). **Sociologia Geral**, Editorial Presença, Lisboa.
- Romero, J. J. B. (1989). **Moderna teoria do conflito e da violência, concorrente para o esclarecimento da fenomenologia da defesa**. Portugal: ed. Inst. da Defesa Nacional.
- Rosa, S. (2016). **O uso do celular em sala de aula**. Recuperado em disponível em: <https://www.bhbit.com.br>
- Saviani, D. (2011). **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas,SP: Autores Associados.
- Schäfer, A. (2009). Geração celular. **Scientific American: mente cérebro**. Recuperado de http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/geracao_celular.html
- Secretaria Municipal de Educação Teresina. (2017, abril 28). **Escola e família uma união que fortalece laços na educação das crianças**. Recuperado de <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/Normal/escola-e-familia-uma-uniao-que-fortalece-lacos-na-educacao-das-criancas.html>
- Shariff, S. (2010). **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. São Paulo: Artmed
- Silva, E. B. da. (2003). **A educação Básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira.
- Silva, M. R. da. (2008). **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez.
- Soares, P. G. (2016). **As manifestações di professor mediador e comunitario (PMEC) acerca da resolução de conflitos: estudo sobre os elementos que constituem essa função nas escolas públicas da rede estadual paulista**. São Paulo: PUC.
- Sousa, R. A. C. S. (2014). **Os conflitos entre alunos e professores**. (Dissertação de mestrado) Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

- Souza, R. (2013). **Grupo focal**. Análise da dinâmica de funcionamento dos programas de atendimentos de medida socioeducativa em meio aberto. Rio de Janeiro: IBAM; CONANDA.
- Teixeira, O. E. J., Cáceres, M. P. & Hinojo, M. A. (2017). A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na Região da Madeira (Portugal). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. (vol.15, ano 1). p.37-53.
- Weber, M. (2004). **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Unb.
- Webquest de Primaria* (2010). [slides]. Acesso em: 02 jan. 2018. Disponível em <https://pt.slideshare.net/liquimba/webquest-de-primaria>
- Wild, B. (2013). **Os tipos de dominação segundo Max Weber**. [resumo].
- Yin, R. K. (2015). **Estudo de caso**: Planejamento e metodo. (5a. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Apêndice

Apêndice A – Questionário do aluno**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:**

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

O questionário é anônimo e confidencial

Para que o anonimato seja garantido agradecemos o favor de não escrever seu nome em nenhuma pagina

1. Você gosta de sua escola?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Em parte.

2. O que mais gosta na sua escola:

- a) no horário do recreio;
- b) na acolhida;
- c) na hora do lanche;
- d) vídeos demonstrativos de conteúdos das aulas;
- e) conteúdos no quadro branco;
- f) conteúdos no quadro de giz;
- g) exercícios teóricos;
- h) exercícios práticos demonstrativos;
- i) confecção de materiais para a compreensão do conteúdo;
- j) o uso do computador no estudo dos conteúdos das aulas;
- k) o uso da internet no estudo da disciplina.

(l) outros: _____

3. O que menos gosta nas disciplinas apresentadas?

- a) estudo de mapas;
- b) leituras;

- c) informações da disciplina de _____;
- d) vídeos demonstrativos de conteúdos da _____;
- e) conteúdos no quadro branco;
- f) conteúdos no quadro de giz;
- g) exercícios teóricos;
- h) exercícios práticos demonstrativos;
- i) confecção de materiais para a compreensão do conteúdo;
- j) o uso do computador no estudo dos conteúdos das disciplinas ofertadas;
- k) o uso da internet no estudo dos conteúdos.
- l) outros: _____

4. O que você gostaria de vê nas aulas de que são ministradas e que ainda não teve a oportunidade? _____

5. O(a) professor(a) usa de tecnologias nas aulas de geografia?

- a. sim.
- b. não.
- c. às vezes.
- d. sempre.

5.1 Quais tecnologias que você interage com seu professor (a) nas aulas ?

5.2 Como são usadas estas tecnologias durante as aulas?

5.3 Em que frequência acontece este uso?

- a) todas as aulas;
- b) quase sempre;
- c) uma vez por semana;
- d) quinzenalmente;
- e) uma vez por mês.
- f) quase nunca;
- g) uma vez por ano.

6. Você como aluno gosta das aulas de _____?

- a) Sim;
- b) Não;
- c) Em parte;
- d) Muito.

6.1 Do que mais gosta?

6.2 Por que gosta?

6.2 Se não gosta: do que não gosta? E por que não gosta?

7 Você pode escrever o futuro das aulas das disciplinas ministradas. Dê sugestões para atrativas aulas desta Disciplina:

8. Observações:

Apêndice B - Entrevista com grupo focal – aluno

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL – ALUNO

Roteiro:

Aquecimento:

Apresentação do moderador e explicação do funcionamento da reunião. O moderador se apresenta aos participantes e explica a dinâmica do trabalho, preparando-os para o que irá acontecer: conversa dirigida e gravada, para elaboração de um relatório, na qual não existe opinião certa ou errada, todas sendo igualmente valiosas. Pedir que cada participante se apresentasse, dizendo nome, cidade onde nasceu, situação familiar (filhos biológicos ou não, se mora com os pais ou avós, parentes).

Objetivos

1. Identificar os principais conflitos que afetam as Escolas em geral;
2. Analisar a influência das medidas de intervenção para solução dos conflitos;
3. Identificar os valores, saberes e competências assimiladas nos alunos sobre as ações de gestão de conflitos e de medidas de intervenção existentes nas turmas do 5ª ano na escola;
4. Constatar as perspectivas dos alunos no que tange à concepção do ambiente escolar enquanto numa formação cidadã e auxiliador no enfrentamento dos problemas característicos da adolescência/ juventude.

Palavra chaves: Escola, Mediação, conflitos.

1. Você gosta da sua escola?

- a) () Sim;
- b) () Não;
- c) () Em parte.

2. O que mais gosta em sua escola?

3. O que menos gosta na Escola?

4. O que você considera que mais gera conflitos na escola em geral?

5. O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?

a. Quais argumentos tem utilizado o(a) professor(a) para resolver as questões de conflitos nas aulas?

b. Como são usados estes Argumentos durante os conflitos nas aulas?

c. Ao final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil.

6. Você como aluno resolveria as situações de conflito de que maneira?

a. utilizaria soluções que acabasse com problema sem dá chance de outro evento?

b. Tentaria conversa pra encontrar soluções mais complexas que levaria um tempo maior pra solução?

c. Não teria tempo para soluções complexa? E por que o horário das aulas é importante?

7. Você pode escrever as soluções de conflitos para cada problema que foi sugerido.

Dê sugestões para melhor solucionar os conflitos:

8. Observações:

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aluno**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:**

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**ALUNO**

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Prezado (a) Senhor (a),

Você, (ou o/a seu filho/filha) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa formação cidadã numa escola do Piauí”. Meu nome é Erivan dos Santos Ferreira, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é na docência do ensino superior, profissionalizante e fundamental. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: erivandhonis@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (86) 99433-3281 (celular), (86) 98812-4391.

A pesquisa será feita na **Escola Municipal Monteiro Lobato**, os adolescentes, com a finalidade de traçar o perfil do grupo e atender aos objetivos desta pesquisa responderá um questionário com questões abertas e fechadas, na tentativa de produzir um perfil dos alunos da turma do 5ª ano, após definido, selecionaremos seis alunos para participar do grupo focal que discutirá questões do tema. Para isso, será usado/a um celular com suporte para filmar e gravar as respostas dos alunos a cerca do tema. Os riscos da participação nesta pesquisa serão os desentendimentos, a rechas e a intrigas, e as providencias que serão tomadas para minimiza-los: será propiciar uma atmosfera acolhedora e de liberdade emocional dentro da sala, transformar os sentimentos negativos em positivos, procurar incluir os alunos no debate, garantindo a efetividade de suas opiniões, ajudar os alunos a desenvolver formas de lidar com a competição, o ciúme, a revolta e a diferença, manter a imparcialidade, ter cuidados com as palavras e se dispor a escutar. Com a participação de auxiliares que estarão auxiliando o mediador nas discursões, preservando a sua integridade física, mental e intelectual.

. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones: Erivan dos Santos Ferreira, telefone fixo número: (86) 3226-4781 (Local de Trabalho) celular: (86) 99433-3281.

Mas há os benefícios esperados, como esses participantes adquirirem a capacidade de serem mais compreensíveis diante das diferenças, terem mais facilidades de resolver os conflitos sem chegar à violência e outras qualidades que possam levar uma cultura de paz.

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador autor do Trabalho Final de Curso (TFC) e para sua orientadora;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado e especialização, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: **() SIM, desejo receber cópia do relatório final.**
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:

() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU/ () NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Eu,,
inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado,
concordo em participar do estudo intitulado “ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:
um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa formação cidadã
numa escola do Piauí”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha

participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Erivan dos Santos Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Teresina-PI, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso dos Pais ou Responsáveis

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07. E-mail para correspondência cepufma@ufma.br
Telefone: (98) 3272-8708.

Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:**

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

(Para crianças e adolescentes maiores de 10 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa formação cidadã numa escola do Piauí. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber quais são as medidas interventivas utilizadas na escola para intervir nos conflitos em sala de aula e de que forma são geridos aqueles conflitos permanentes.

Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm 10 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Monteiro Lobato, os adolescentes, com a finalidade de traçar o perfil do grupo e atender aos objetivos desta pesquisa responderá um questionário com questões abertas e fechadas, na tentativa de produzir um perfil dos alunos da turma do 5a ano, após definido, selecionaremos 6 alunos para participar do grupo focal que discutirá questões do tema. Os riscos da participação nesta pesquisa serão os desentendimentos, a rechas e a intrigas, e as providencias que serão tomadas para minimiza-los: será propiciar uma atmosfera acolhedora e de liberdade emocional dentro da sala, transformar os sentimentos negativos em positivos, procurar incluir os alunos no debate, garantindo a efetividade de suas opiniões, ajudar os alunos a desenvolver formas de lidar com a competição, o ciúme, a revolta e a diferença, manter a imparcialidade, ter cuidados com as palavras e se dispor a escutar. Com a participação de auxiliares que estarão auxiliando o mediador nas discursões, preservando a sua integridade física, mental e intelectual. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones: Erivan dos Santos Ferreira, telefone fixo número: (86) 3226-4781 (Local de Trabalho) celular: (86) 99433-3281.

Mas há os benefícios esperados, como esses participantes adquirirem a capacidade de serem mais compreensíveis diante das diferenças, terem mais facilidades de resolver os conflitos sem chegar à violência e outras qualidades que possam levar uma cultura de paz.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados para toda a comunidade acadêmica na intenção de sugerir medidas de gestão e de intervenção dos conflitos, para que utilizem os conflitos como meios de aprendizagem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa formação cidadã numa escola do Piauí.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Teresina, PI ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura Pais ou Responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

O CEP/UFMA funciona na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. E-mail para correspondência cepufma@ufma.br Dúvidas ligue: 3272-8708

Apêndice E - Questionário do Professor/Gestores

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do
Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR/GESTORES

O questionário é anônimo e confidencial

Para que o anonimato seja garantido agradecemos o favor de não escrever seu
nome em nenhuma pagina

1. Qual a sua formação (escolaridade maior)?

a. Na atualidade participa de alguma Formação continuada? Qual ou quais são?

2. O que mais gosta em sua escola?

3. O que menos gosta na Escola?

3.1 Quais equipamentos tecnológicos que usa em sua prática docente?

4. Os conflitos na sala de aula tem algum significado para o Ensino da disciplina e
sua prática?

5. Quais suas maiores dificuldades na resolução de conflitos em sala de aula?

a) Falta de Formação;

b) Pouco tempo que a Escola disponibiliza para o professor (a) no planejamento da
disciplina;c) Acervo tecnológico e impresso Escolar incompatíveis com a necessidade das aulas
que é ministrada;

d) Outros.

6. Justifique sua resposta:

7. Qual ou quais seriam as suas sugestões na solução dos problemas sugeridos ou em aberto da questão "10"?

8. Cite o acervo tecnológico da escola:

9. O que você considera que mais gera conflitos na escola em geral?

10. O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?

a. Quais argumentos tem utilizado o (a) professor (a) para resolver as questões de conflitos nas aulas?

b. Como são usadas estes Argumentos durante os conflitos nas aulas? Tem segurança na utilização?

c. Ao final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil.

11. Você como aluno resolveria as situações de conflito de que maneira?

a. Utilizária soluções que acabasse com o problema sem dá chance de outro evento?

b. Tentaria conversa pra encontrar soluções mais complexas que levaria um tempo maior pra solução?

c. Não teria tempo para soluções complexa? E por que o horário das aulas é importante?

12. Você pode escrever as soluções de conflitos para cada problema que foi sugerido. Dê sugestões para melhor solucionar os conflitos:

13. Observações:

Apêndice F - Entrevista com grupo focal – professor/gestão

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do

Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL – PROFESSOR/GESTÃO

Roteiro:

Aquecimento:

Apresentação do moderador e explicação do funcionamento da reunião. O moderador se apresenta aos participantes e explica a dinâmica do trabalho, preparando-os para o que irá acontecer: conversa dirigida e gravada, para elaboração de um relatório, na qual não existe opinião certa ou errada, todas sendo igualmente valiosas. Pedir que cada participante se apresente, dizendo nome, cidade onde nasceu, situação familiar (filhos biológicos ou não, se mora com os pais ou avós, parentes).

Objetivos

1. Identificar os principais conflitos que afetam a Escolas em geral;
2. Analisar a influência das medidas de intervenção para solução dos conflitos;
3. Identificar os valores, saberes e competências assimiladas nos alunos sobre as ações de gestão de conflitos e de medidas de intervenção existentes nas turmas do 5^a ano na escola;
4. Constatar as perspectivas dos alunos no que tange à concepção do ambiente escolar enquanto numa formação cidadã e auxiliador no enfrentamento dos problemas característicos da adolescência/ juventude.

Palavra chaves: Escola, Mediação, conflitos.

1. Qual a sua formação (escolaridade maior)?
 - a. Na atualidade participa de alguma Formação continuada? Qual ou quais são?
2. O que mais gosta em sua escola?
3. O que menos gosta na Escola?
4. O que você considera que mais gera conflitos na escola em geral?
5. O que você considera que mais gera conflitos em sala de aula?
 - a. Quais argumentos tem utilizado o(a) professor(a) para resolver as questões de conflitos nas aulas?

b. Como são usadas estes Argumentos durante os conflitos nas aulas? Tem segurança na utilização?

c. Ao final de um conflito você teve alguma sensação de aprendizado que poderia utilizar para sua vida pessoal? Ou que poderia ser uma saída sutil.

6. Você como aluno resolveria as situações de conflito de que maneira?

a. utilizaria soluções que acabasse com problema sem dá chance de outro evento?

b. Tentaria conversa pra encontrar soluções mais complexas que levaria um tempo maior pra solução?

c. Não teria tempo para soluções complexa? E por que o horário das aulas é importante?

7. Você pode escrever as soluções de conflitos para cada problema que foi sugerido.

Dê sugestões para melhor solucionar os conflitos:

8. Observações:

**Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
professor/gestor**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS:

Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa Escola do
Piauí

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Estêvão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROFESSOR/GESTOR

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Prezado(a) Senhor(a),

Você, (ou o/a seu filho/filha) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa escola do Piauí”. Meu nome é Erivan dos Santos Ferreira, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é na docência do ensino superior, profissionalizante e fundamental. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: erivandhonis@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (86) 99433-3281 (celular), (86) 98812-4391.

A pesquisa será feita na **Escola Municipal Monteiro Lobato**, os Professores/gestores, com a finalidade de traçar o perfil do grupo e atender aos objetivos desta pesquisa responderá um questionário com questões abertas e fechadas, na tentativa de produzir um perfil dos Professores/gestores da turma do 5ª ano, após definido, selecionaremos 6 Professores para participar do grupo focal que discutirá questões do tema. Os riscos da participação nesta pesquisa serão os desentendimentos, a rechas e a intrigas, e as providencias que serão tomadas para minimiza-los: será propiciar uma atmosfera acolhedora e de liberdade emocional dentro da sala, transformar os sentimentos negativos em positivos, procurar incluir os alunos no debate, garantindo a efetividade de suas opiniões, ajudar os alunos a desenvolver formas de lidar com a competição, o ciúme, a revolta e a diferença, manter a imparcialidade, ter cuidados com as palavras e se dispor a escutar. Com a participação de auxiliares que estarão auxiliando o mediador nas discursões, preservando a sua integridade física, mental e intelectual.. Caso aconteça algo

errado, você pode nos procurar pelos telefones: Erivan dos Santos Ferreira, telefone fixo número: (86) 3226-4781 (Local de Trabalho) celular: (86) 99433-3281.

Mas há os benefícios esperados, como esses participantes adquirirem a capacidade de serem mais compreensíveis diante das diferenças, terem mais facilidades de resolver os conflitos sem chegar à violência e outras qualidades que possam levar uma cultura de paz.

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisador autor do Trabalho Final de Curso (TFC) e para sua orientadora;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado e especialização, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: **() SIM, desejo receber cópia do relatório final.**
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:
() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU/ () NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: um estudo de gestão de conflitos e medidas de intervenção numa escola do Piauí”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Erivan dos Santos Ferreira sobre a pesquisa, os

procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Teresina-PI, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso dos Pais ou Responsáveis

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07. E-mail para correspondência cepufma@ufma.br
Telefone: (98) 3272-8708.

ANEXOS

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: Um estudo de gestão de conflitos e de medidas de intervenção numa formação cidadã numa Escola do Piauí

Pesquisador: ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69983517.9.0000.5087

Instituição Proponente: Faculdade Laboro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.496.045

Apresentação do Projeto:

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e aos Estados e o Distrito federal, no ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior. A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. O sistema de ensino considera os estabelecimentos particulares. Essa estrutura educacional redirecionaram as formas de organização e gestão, estabelecendo princípios de uma gestão democrática, ou seja, a necessidade de que a gestão das escolas se efetivasse por meio de processos coletivos envolvendo a participação da comunidade escolar e local. Com a participação da comunidade se supõe que as escolas iriam reduzir os conflitos e o processo administrativo fluísse com eficiência, mas o cenário atual tomou-se complexo, a comunicação rompe a barreira da distância há intercâmbio cultural, um jeito diferente de lidar com as informações, surge a cultura multinacional que leva as pessoas num estado de comportamento imediatista; isso exige da escola um ensino diferenciado, o qual a escola e seus integrantes não conseguem acompanhar

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 2.496.045

o novo jeito de interagir. Acredita-se que a escola é um reflexo de sua comunidade e hoje a comunidade é menos tolerável, mais conflituosa. "Pela sua pertinência atual e pela sua capacidade explicativa das questões com que se confrontam a educação e a escola, vou considerar aqui apenas o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional (este último, com desenvolvimento ainda restrito a sectores também limitados)". (ESTEVÃO, 2004). O autor representa a escola como um lugar de vários mundos propondo para os docentes uma organização fractalizada e multidiscursivas. Partindo desse entendimento é inadequado pensar numa escola em que todos os alunos tenham as mesmas convicções culturais, sejam iguais. É pertinente estarmos convictos de que a escola é feita de pessoas que querem ser respeitadas pelas suas particularidades e um sistema que venha negar a uma nova realidade escolar, não só agride seus alunos como também influencia a gera conflitos entre eles. Mas pensar em um sistema educacional que seja dinâmico, que atenda a escola atual pensada como uma escola que fala as diversas línguas e assimila várias culturas em um mesmo espaço, leva novas perspectivas. Então os operadores do sistema educacional devem propor políticas que vêm a assimilar novas abordagens na educação, levando a escola a considerarem que o aluno aprende porque a escola lhe proporciona discutir às relações e suas interfaces, proporcionando um ambiente acolhedor e livre para corrigir distorções oriundas da vida social, decidindo falar à língua das diferenças se comprometendo em propiciar meios eficazes para comportamentos aceitáveis no convívio social, despertando o interesse nos alunos. Em uma escola dinâmica e com novos desafios, em que a formação inicial do professor não consegue capacitar para agir diante de uma perspectiva complexa, essas e outras questões suscitaram-nos a curiosidade para investigar como a escola e os professores têm gerido os conflitos e quais medidas de intervenção de conflitos são adotadas para enfrentar uma realidade cotidiana. Considerando também que esta poderá vir a contribuir um contributo simbólico numa escola do ensino fundamental 1a ao 5a ano do Estado do Piauí que diante das dificuldades tem sobressaído e desempenha um papel fundamental para o equilíbrio social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- A. Conhecer o tipo de gestão escolar e o seu impacto na gestão de conflitos e de medidas de intervenção.
- B. Identificar os conflitos surgidos com a inserção das TICs em sala de aula.
- C. Compreender a importância da formação de professores e a ética da justiça para o desenvolvimento de competências, saberes e valores.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 2.496.045

D. Reconhecer que o desenvolvimento destas competências faz-se da educação cidadã realizada através das influências de uma boa gestão de conflitos e de medidas de intervenção.

E. Explicar o impacto das influências da gestão de conflitos e de medidas de intervenção no desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos. F. Explicar o impacto de um (ou alguns) gerenciamento (s) e intervenção (ões) de conflito (s) em sala de aula para desenvolvimento de valores, saberes e competências nos alunos.

Objetivo Secundário:

1 Avaliar os conflitos e as medidas interventivas implementadas de uma Escola do Estado do Piauí.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da participação nesta pesquisa serão os desentendimentos, a rechas e a intrigas.

Benefícios:

Mas há os benefícios esperados, como esses participantes adquirirem a capacidade de serem mais compreensíveis diante das diferenças, terem mais facilidades de resolver os conflitos sem chegar à violência e outras qualidades que possam levar uma cultura de paz. A pesquisa permite de forma direta que gestores, professores e alunos possam resolver da melhor forma seus conflitos, Através do dialogo com argumentos consistentes, que possa servir de estratégia para evita desentendimentos, rancores e rechas. Aproveitando os momentos de conflitos, que antes eram improdutivos, para transmitir os conteúdos, permitindo ganhos indiretamente para a instituição e para sociedade e comunidade local, esta pesquisa trará benefícios para avaliar os conflitos e propor mediações eficazes na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pelo pesquisador e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: csepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 2.496.045

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_826573.pdf	05/12/2017 03:07:25		Aceito
Outros	TALEERIVAN.docx	05/12/2017 03:05:10	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEERIVAN.docx	05/12/2017 03:04:27	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Outros	Respostaaoparecerpendente.pdf	05/12/2017 03:03:46	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Outros	PROJETOERIVAN.pdf	05/12/2017 03:02:01	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOERIVAN.docx	05/12/2017 03:01:06	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Declaração do Patrocinador	declaracadoSINTESTPI.pdf	28/09/2017 19:17:23	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderos.pdf	14/06/2017 17:29:12	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Outros	apresentacao.docx	28/05/2017 13:23:11	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito
Outros	autorizacao.jpg	28/05/2017 13:20:13	ERIVAN DOS SANTOS FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 15 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velha
 Bairro: Bloco C.Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br