



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NATALIE PEREZ MENDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MORAIS:
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

**Presidente Prudente – SP
2018**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NATALIE PEREZ MENDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MORAIS:
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias.

**Presidente Prudente – SP
2018**

370
M522m

Mendes, Natalie Perez

Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais: estratégias de prevenção em uma escola pública do Estado de São Paulo. / Natalie Perez Mendes. -- Presidente Prudente, 2018.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.
Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Violência na escola. 2. Conflito e Educação. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino Médio. Título.

NATALIE PEREZ MENDES

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MORAIS:
ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

À Deus, que me permitiu estar aqui me abençoando em cada passo da caminhada.

À minha mãe, que sempre me ensinou que o estudo era a coisa mais importante.

Ao meu esposo e filha, por todo amor, apoio, paciência e compreensão nas ausências.

Aos amigos especiais Ina, Marcos Vinicius e Calu.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por me permitir realizar esse sonho e através das dificuldades e obstáculos durante esse percurso, me mostrar que TUDO É POSSÍVEL!

À minha mãe, motivação primeira, que desde os primeiros passos, me ensinou e impulsionou aos estudos e sempre me convenceu de que esse era o melhor caminho. Sempre esteve ao meu lado, mesmo quando há quilômetros de distância. E nunca mediu esforços para que eu sempre tivesse a melhor educação. A meu pai amado, *in memoriam*. Aos meus irmãos, Anderson, Ariane e Tia Maria, por serem amados, já se tornam motivação e apoio para minhas conquistas.

Ao meu querido esposo, que sempre apoiou, compreendeu e incentivou. Deu-me o ombro quando precisei, ânimo quando eu caí, e amparo durante toda essa trajetória. Cuidou, muitas vezes, sozinho da nossa filha ainda bebê, para que eu pudesse atingir esse ideal. Respeitou minhas ausências, mesmo quando precisou de mim. À minha filha, razão e estímulo para a conquista de sonhos, da qual quero ser o exemplo a ser seguido. À Raphaela, filha do coração, da qual também quero ser exemplo.

Aos meus sogros que também cuidaram da minha filha para que eu pudesse estar presente em muitas aulas.

À minha querida, orientadora, professora e amiga, Dra. Carmen Lúcia Dias, que, me acolheu, enxergando um potencial que eu mesma precisava descobrir. Com muita humanidade, paciência e amor, proporcionou-me essa oportunidade, sempre sendo compreensiva com todas as dificuldades do caminho, mesmo sabendo que elas não tinham relação com o nosso trabalho e eram de ordem pessoal, me ouvindo e me motivando a não permitir que esses empecilhos destruíssem meu sonho.

Ao meu querido professor e amigo Dr. Marcos Vinicius Francisco, por ter me aberto as portas para a vida acadêmica, quando a única coisa que eu tinha na bagagem era vontade e o sonho. Pacientemente me atendeu, muitas vezes, e amorosamente, me ensinou o que a graduação deveria tê-lo feito. Obrigada por aceitar o convite de fazer parte desta banca. Suas contribuições sempre foram muito importantes para mim.

À minha querida banca, Professora Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, por ter aceitado o convite para participar desse momento e trazer tantos conhecimentos que contribuirão para o aprimoramento desta pesquisa.

A minha querida professora e amiga, Dra. Helena Faria de Barros, inspiração acadêmica, exemplo de pessoa e profissional, e da qual quero ser motivo de orgulho.

À minha querida e especial Ina, secretária do mestrado, mas que ao longo dessa caminhada, se tornou uma grande amiga e desejo que essa amizade dure para sempre.

Obrigada pela companhia, pelos conselhos, pelas risadas, pelas palavras de ânimo quando era preciso, e por todo carinho sempre dispensado a todos, mas especialmente a mim.

Ao meu amigo Julio César que, muitas vezes, abriu mão de sua folga, para me trazer até Presidente Prudente, para que eu, gestante, não viajasse sozinha e ficava no carro me esperando até o final da aula.

Aos meus amigos Carlos Roberto e Jaqueline, que prontamente me auxiliavam quando eu precisava de livros e tanto são responsáveis pela realização desse trabalho. Sem a ajuda de vocês, esse momento não seria possível.

À minha cunhada e amiga Gislaine, que muito me auxiliou, nas inúmeras viagens que precisei fazer até esta cidade e não tinha condições. E mesmo quando ela não podia, ainda assim não deixava de me amparar.

À minha querida amiga Valéria que tanto me amparou com seus ensinamentos, apoio e materiais, sempre prontamente disponibilizados.

À minha amiga Jéssica, que foi peça fundamental para a realização desse trabalho e cuidou do meu bem mais precioso, minha filha.

À minha amiga Giovani, por ter partilhado as dificuldades e as expectativas, os obstáculos e as vitórias que juntas vivenciamos nesta etapa de nossas vidas, mesmo em instituições e áreas distintas.

Aos meus amigos de curso, especialmente aos mais próximos: Marina, Ronaldo, Neli, Michael, Élide, Isa e Leandro. Tornamo-nos parceiros e dividimos alegrias, dificuldades, e algumas garrafas de vinho. Obrigada pelas conversas, risadas, brincadeiras, materiais, ensinamentos, enfim, pela amizade.

À minha querida amiga Celeste, que com presteza e sem hesitar, gentilmente me socorreu no momento de grande necessidade. Meu afeto e gratidão.

A todos os participantes da pesquisa, que generosamente se dispuseram a colaborar para essa realização e por disponibilizarem seu tempo e particularidades, mesmo correndo o risco de serem criticados em sua prática.

A todos que, de alguma maneira, participaram desse processo, o meu muito obrigada.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

“Todos falam de paz, mas ninguém educa para a paz. As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos educando para a paz.”

Maria Montessori

RESUMO

Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais: estratégias de prevenção em uma escola pública do Estado de São Paulo

Esta dissertação foi apresentada e defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador (UNOESTE). A violência tem sido considerada foco preponderante quando as discussões giram em torno dos conflitos recorrentes do âmbito escolar. Foi inserida no Estado de São Paulo, a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Suas atribuições consistem precipuamente em caráter preventivo. Entretanto, observei que devido, a enorme demanda de ocorrências cotidianas, suas intervenções tem sido, em sua maioria, em caráter curativo, ou seja, intervindo para apaziguar, um conflito já iniciado. Alterada pelas SE 74/2016 e 02/2017, a função passa a ser exercida em alguns casos, pelo vice-diretor ou em parceria dele. O objetivo geral da pesquisa foi analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas em uma Escola da Rede Estadual de Ensino, com vistas à prevenção. Assumiu-se como objetivos específicos: identificar e analisar práticas dos agentes escolares (Diretor, Vice-diretor, Coordenadores Pedagógicos e PMEC) em relação ao modo como cada um pensa o seu papel na mediação de conflitos e prevenção da violência na escola; identificar e analisar as práticas de prevenção da violência desenvolvidas na escola e suas possíveis correspondências com ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da moralidade. Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa descritiva de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso Intrínseco. Os procedimentos metodológicos envolveram a recolha de dados, utilizando-se do acompanhamento do PMEC em seus procedimentos cotidianos, de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio, de uma cidade de médio porte do interior paulista; análise documental do Caderno de Ocorrências Interno; entrevistas semiestruturadas para o Diretor, Vice-diretor, Coordenadores Pedagógicos e o Professor Mediador da mesma escola. A análise e discussão dos dados foram trabalhados por meio da interpretação das respostas atribuídas (escritas e orais) obtidas nas entrevistas; as quais foram separadas e relacionadas com os objetivos propostos pela pesquisa. Os resultados sinalizam que a maior parte das incidências de violências na escola são as incivildades (ou microviolências) e que embora exista a necessidade de um aprofundamento na temática da violência, essencial também se faz a necessidade de um aprofundamento teórico-prático na aprendizagem das práticas morais, concluindo que as mesmas, em especial, as assembleias, favorecem o processo de desenvolvimento do aluno, contribuindo conseqüentemente no desenvolvimento da autonomia moral. Esperamos que esta pesquisa sirva de base para outros estudos sobre projetos de prevenção de conflitos e a utilização de práticas morais como formas de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral, da habilidade argumentativa e da prática de valores essenciais para as relações interpessoais, ampliando as discussões aqui iniciadas.

Palavras-chave: Violência escolar. Mediação de conflitos. Práticas morais. Ensinos Fundamental II e Médio

ABSTRACT

Mediation of conflicts and learning of moral practices: strategies for prevention in a public school in the State of São Paulo

This dissertation was presented and defended in the Master's Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista - Concentration Area: Educational Institution and Educator's Training (UNOESTE). Violence has been considered a preponderant focus when discussions revolve around recurrent conflicts within the school environment. The function of the School and Community Mediator (PMEC) was inserted in the State of São Paulo. Its attributions are primarily preventive in character. However, I have observed that due to the enormous demand for daily occurrences, its interventions have mostly been curative, that is, intervening to appease a conflict already started. Amended by SE 74/2016 and 02/2017, the function will be exercised in some cases by the deputy director or in his partnership. The general objective of the research was to analyze practices of conflict mediation developed in a School of the State Education Network, with a view to prevention. Specific objectives were to identify and analyze practices of school agents (Director, Deputy Director, Pedagogical Coordinators and PMEC) regarding the way each one thinks about their role in conflict mediation and prevention of violence in school; identify and analyze the violence prevention practices developed in the school and their possible correspondence with actions aimed at the development of autonomy and morality. This research was carried out according to the descriptive qualitative approach of the Intrinsic Case Study type. The methodological procedures involved the collection of data, using PMEC monitoring in its daily procedures, of a state school of Primary and Secondary Education, of a medium-sized city in the interior of São Paulo; documentary analysis of the Internal Occurrences Book; semi-structured interviews for the Director, Deputy Director, Pedagogical Coordinators and the Mediator of the same school. The analysis and discussion of the data were worked through the interpretation of the attributed answers (written and oral) obtained in the interviews; which were separated and related to the objectives proposed by the research. The results indicate that most of the incidences of violence in the school are incivilities (or microviolence) and that although there is a need for a deepening of the issue of violence, there is also a need for a theoretical-practical deepening in the learning of practices moral, concluding that the same, especially the assemblies, favor the process of student development, thus contributing to the development of moral autonomy. We hope that this research will serve as a basis for other studies on conflict prevention projects and the use of moral practices as ways of contributing to the development of moral autonomy, argumentative ability and practice of values essential for interpersonal relations, expanding discussions started here.

Key words: School violence. Mediation of conflicts. Moral practices. Primary and Secondary Education

LISTA DE SIGLAS

ATPC	- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
B.O.	- Boletim de Ocorrências
CAPES	- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPI	- Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CCPQ	- Coordenadoria Central de Pesquisa
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
E.F. II	- Ensino Fundamental II
E. M.	- Ensino Médio
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEC	- Professor Mediador Escolar e Comunitário
PPP	- Projeto Político Pedagógico
ROE	- Registro de Ocorrências Escolares
SE	- Secretaria de Educação
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação do perfil dos participantes	61
Quadro 2 - Eixos e subeixos (Entrevista com a equipe gestora).....	62
Quadro 3 - Eixos e subeixos (Entrevista com P MEC).....	68
Quadro 4 - Eixos e subeixos (Entrevista com equipe gestora)	77
Quadro 5 - Eixos e subeixos (Entrevista com P MEC).....	78
Quadro 6 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD.....	79
Quadro 7 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados CAPES	80
Quadro 8 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa no GOOGLE ACADÊMICO	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ocorrências no Ensino Fundamental II	46
Tabela 2 - Ocorrências no Ensino Médio	47
Tabela 3 - Total de Ocorrências na Escola no período de um semestre compreendendo todos os alunos da Instituição	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR.....	26
2.1	Desenvolvimento da Inteligência e Moral sob a perspectiva piagetiana .	26
2.2	Educação Moral e sua dinâmica dentro da escola	32
3	VIOLÊNCIA ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO NO ESTADO DE SÃO PAULO	41
3.1	Definindo e diferenciando os tipos de violência.....	41
3.2	Histórico das Políticas Públicas para o enfrentamento da violência nas escolas.....	50
3.3	O Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) e suas atribuições.....	53
4	AGENTES ESCOLARES: VISÕES SOBRE O SEU PAPEL E SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA.....	59
4.1	Caracterização da escola pesquisada e perfil da comunidade que a frequenta	59
4.2	Perfil dos agentes escolares participantes da pesquisa.....	60
4.3	Entrevista com agentes escolares: equipe gestora e PMEC	62
4.3.1	Resultados das entrevistas com a equipe gestora e PMEC	62
5	AS PRÁTICAS MORAIS NO CONTEXTO DA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	74
5.1	Contextualizando as práticas morais como estratégias para o desenvolvimento da autonomia moral.....	74
5.2	Experiências com assembleias de classe e outras práticas morais nos projetos de mediação de conflito escolar na função do PMEC	79
5.3	O PMEC e os projetos de prevenção desenvolvidos na escola	81
5.4	Propostas de aprimoramento e diversidade de Práticas Morais como prevenção.....	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO - PARECER FINAL	91
	APÊNDICES	92
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Diretor)	93
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Vice-Diretor).....	96
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Coordenador Pedagógico)	99
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO (Professor Mediador)	102
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Diretor	105
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Vice-Diretor	108
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	111
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Professor Mediador e Comunitário	114



Fonte: www.portoeditora.pt

“Conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contêm a semente da criação e da desconstrução”.

Sun Tzu (544 – 496 a. C.)



Fonte: www.guiainfantil.com.br

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Jean Piaget

1 INTRODUÇÃO

“Violência não é um sinal de força, a violência é um sinal de desespero e fraqueza”. Dalai Lama

Desde a minha infância, após ter presenciado uma situação gravíssima de violência na família, na qual meu pai foi vítima de homicídio em um assalto, me deparei com as conseqüências que essas situações acarretam em nossas vidas. Estudei em um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), de tempo integral, onde pude ter uma ótima formação e descobrir minha paixão: educação. Na angústia permanente, frustração pela impunidade e trauma sofridos pelos resquícios da violência, graduei-me em Direito, na obstinação cega pelo fenômeno denominado Justiça. Em meio há duas especializações e prática jurídica, fui mais uma vez, atracada pela violência, forçada a buscar outros caminhos de realização profissional, retornando para a objetivação primeira, graduando-me em Filosofia, depois de já estar inserida no quadro escolar como docente das disciplinas de Filosofia e Sociologia, permissão concedida pela Diretoria de Ensino devido ao número de horas na grade curricular das minhas formações.

Dentro do contexto escolar presenciei inúmeras vezes, situações de convivência cheia de incivildades, perseguições, violências, que fizeram com que colegas desistissem de concluir os estudos, o que me causou profundo incômodo e aborrecimento. Como docente, não foi diferente, mas a posição em que eu me encontrava, permitia ter um olhar diferenciado para a situação e me posicionar de forma efetiva e incisiva. Contudo, nem todos os agentes escolares compreendiam que o comportamento violento de alguns alunos, originava-se de uma causalidade, portando-se de forma indiferente às prerrogativas e esquivando-se da problemática, ao invés de tentar solucioná-la. Essas inquietações me conduziram à pesquisa.

A violência sempre esteve presente na sociedade humana, mas tem sido considerado foco preponderante, quando as discussões giram em torno dos conflitos recorrentes do âmbito escolar. Desta maneira, vivenciamos cotidianamente, um ambiente de trabalho tenso com profissionais insatisfeitos, desmotivados, mal remunerados e por outro lado, alunos desprovidos de desenvolvimento moral e de educação e valores, sedentos de respostas, agindo de forma intolerante e inseqüente, resultando em incompreensão e constantemente em conflitos dentro

da escola, seja entre pares ou com professores, funcionários e gestores. Com isso, dificilmente, conseguem adquirir o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar prejudicando sua aprendizagem.

Ocorre que, segundo Chrispino (2011), a escola reproduz os valores de uma sociedade e a própria família, em crise de transformação passou a delegar à escola funções educativas, que a princípio eram de sua responsabilidade.

Problemas com *bullying*, agressões físicas, danos ao patrimônio, tráfico, consumo de drogas e bebidas alcoólicas, e até casos de mortes como temos visto nos noticiários, antes apenas em outros países, vem se fazendo presentes em nossa realidade brasileira. Atitudes desprovidas de coerência, mas que permitem que a problemática ganhe visibilidade.

Não se trata de simplesmente resolver um problema, mas antes de tudo, compreendê-lo. E existe uma vasta gama de pesquisadores procurando soluções para a temática como Abramovay, Diaz - Aguado, Tognetta, Vinha, entre outros.

Abramovay (2002) inicia problematizando a dificuldade na definição do que é a violência no ambiente escolar, estando esse objeto de estudo em constante construção, e que a própria definição desse fenômeno geraria uma série de discussões entre os pesquisadores.

Com a amplitude das discussões, estudiosos como Charlot, 1997, mencionado por Abramovay (2002) define o conceito de violência escolar categorizando-a em três etapas diferentes:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica e institucional: compreendida com a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional de professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 1997, apud ABRAMOVAY, 2002, p. 69).

Pode-se observar a preocupação de educadores com enfoque não apenas em superar os problemas da violência escolar, mas em encontrar formas para uma convivência pacífica, melhorando os processos de aprendizagem e a transformação

do homem em si, em sua condição humana, como cidadão ético e preparado para uma sociedade de diversidades.

Na tentativa da difusão de uma cultura de paz, surge a filosofia das práticas restaurativas, originadas da Justiça Restaurativa, campo do direito criminal e das práticas provenientes das comunidades indígenas. Segundo Nunes (2012), essas práticas restaurativas vêm ganhando espaço e visam à prevenção de indisciplinas e violências nas escolas, bem como para lidar com os conflitos escolares simples ou complexos.

Essas práticas têm por objetivo criar a cultura do diálogo, do respeito e da paz.

Surge então, por meio do artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010, a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

O PMECC pertence ao Programa de Proteção Escolar vinculado à Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo. O Programa é apresentado em três etapas: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE); os manuais; a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário. Por meio da Resolução SE 19/2010, a função do PMECC, teve suas atribuições conferidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Segundo o artigo 7º da Resolução SE 07/2012, consistem precipuamente em caráter preventivo.

Entretanto, na minha atuação como docente no Ensino Fundamental II e Médio, períodos em que os conflitos são mais freqüentes, observei que devido à enorme demanda de ocorrências cotidianas, as intervenções do PMECC têm sido, em sua maioria, com o intuito de apaziguar um conflito já iniciado.

O PMECC, como é denominado o professor mediador, recebeu a missão salvífica de solucionar todos os problemas relacionados a conflitos dentro do ambiente escolar. Sua função vem em contraposição às políticas do poder público de cunho punitivo.

Scotuzzi e Adam (2016) explicitam que se pretende que o professor mediador cumpra com a função pedagógica de educar para a cidadania, para a ética e valores, de modo que os alunos voltem a confiar no professor e na escola. O PMECC é um professor e sua função não deve ser confundida com outras como agentes de organização escolar (inspetores de alunos), coordenador pedagógico, etc. que possuem funções próprias.

Todavia, como essa escola trabalha com a prevenção de conflitos? Quais recursos são utilizados por ela? Eles são bem-sucedidos? Nessa escola podem ser observadas práticas de prevenção relacionadas à educação e formação da moralidade? São essas e outras indagações que permeiam minha pesquisa.

A princípio, pouco referencial teórico referente à temática foi encontrado. Um breve estado da arte que será explicitado na Seção 5, aponta para a necessidade da continuidade de uma pesquisa mais aprofundada no tema que é tão recente e desprovido de bibliografia.

Associados à função do PMEC estão os projetos que devem ser desenvolvidos durante o curso do ano letivo (*bullying*, educação sexual, drogas, racismo, preconceitos, etc., são alguns exemplos), com o intuito de prevenir situações que possam gerar conflitos dentro da escola. Esses projetos têm como objetivo informar sobre questões das quais, o desconhecimento seria um fator agravante na iniciação de discussões e divergências que posteriormente recairiam em conflitos que, se não trabalhados previamente, acarretariam violências posteriores.

Amparado nos princípios da Justiça Restaurativa, a função do PMEC seria desenvolver projetos de prevenção e atuar na mediação de conflitos nas escolas. Contudo, não é difícil perceber a questão da sobrecarga desse professor na atuação contínua e diária na mediação de conflitos, permitindo-lhe um tempo ínfimo para o desenvolvimento de projetos de prevenção que, ironicamente tem o objetivo de evitar esses mesmos conflitos.

A implicação de práticas morais neste ambiente podem ser extremamente relevantes para função preventiva do PMEC, que poderá auxiliá-lo na preparação de outros agentes para o fim comum, a paz. Diálogos restaurativos, as mediações, círculos restaurativos, conferências familiares, rodas de conversa, discussão de dilemas morais e principalmente as assembléias de classes, são exemplos de práticas morais que podem influenciar diretamente no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Pesquisadores como Puig (1998), Araújo (2007), Tognetta e Vinha (2007), La Taille (2009), Dias (2013), em alguns de seus estudos verificam que a presença de valores pode inferir positivamente na formação do indivíduo.

Dias (2013) em consonância com Vinha (2013), enfatiza o fato de que na escola, além do conhecimento, a criança precisa adquirir competências

indispensáveis para o convívio em sociedade (na vida coletiva), o que dificilmente obteria em família (o primeiro agente socializador). Isso nos leva a pensar sobre a formação do educador e o pouco tempo e importância que se tem disponibilizado para as discussões sobre o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente para o desenvolvimento moral.

Esse desenvolvimento pode trazer a conquista de autonomia moral para o aluno que permitirá uma maior facilidade na solução de conflitos e na convivência comum. Pode-se afirmar assim, que o educando “[...] tenderá a desenvolver uma autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos” (ARAÚJO, 2002, p. 59).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trabalham com a temática, principalmente em disciplinas como Filosofia e Sociologia, áreas em que atuou. Docentes dessas disciplinas são estimulados, segundo o documento, a provocar debates sistematicamente conduzidos, para que o aluno tenha “voz” e propiciando o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de cada um para concordar com as regras ou manifestar as discordâncias, reformulando pontos de vista.

Dado o caráter essencialmente dinâmico e relevante nos processos de aprendizagem e diminuição dos conflitos no âmbito escolar, nosso foco está no estudo das possíveis correspondências entre as ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da moralidade e as práticas de prevenção da violência realizadas pelos agentes escolares e o PMEC, na escola em que atuam. Nessa perspectiva, colaborar com a construção da autonomia formando alunos éticos, críticos, contribuindo para uma sociedade mais justa e pacífica.

A presente pesquisa se propôs a identificar e analisar as práticas de prevenção de violência, desenvolvidas por agentes escolares (equipe gestora e o PMEC) em uma Escola da Rede Estadual Paulista de Ensino. Apresentou como objetivos específicos: identificar e analisar práticas dos agentes escolares em relação ao modo como cada um pensa o seu papel na mediação de conflitos e prevenção da violência na escola; identificar e analisar as práticas de prevenção da violência desenvolvidas na escola e suas possíveis correspondências com ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da moralidade.

Essa pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa descritiva, de cunho fenomenológico como tipo Estudo de Caso Intrínseco.

Segundo Gamboa (2003), a abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela intersubjetiva dos eventos e acontecimentos” (GAMBOA, 2003, p. 394).

O ambiente natural é a fonte direta da pesquisa qualitativa e seu principal instrumento é o pesquisador Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2014). abordam que, “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.12).

Fenomenológico porque, segundo Trivinos (2015) é um estudo das essências e dos problemas. É uma filosofia que substitui a essência da existência e atribui à compreensão do homem e do mundo a partir da sua ‘*factilidade*’. Duarte (2009) fundamenta nossa tipificação de forma sucinta e clara explicitando que, como se trata de “fenômenos sociais complexos”, o estudo de caso permite uma investigação que possibilita “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (DUARTE, 2009, p. 117). E ainda salienta:

O estudo intrínseco de caso é semelhante, na obra de Yin, ao estudo singular de caso ou estudo holístico que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso (DUARTE, 2009, p.115).

Portanto, sustenta-se este tipo de estudo de caso como estudo de caso intrínseco, “[...] quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular” (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 19). Para a nossa pesquisa é de interesse conhecer de forma mais particular práticas de mediação de conflitos que vêm sendo realizadas na instituição pesquisada e propor medidas preventivas que podem ser utilizadas no cotidiano escolar cumulada à implicação de práticas morais.

A realização dessa pesquisa, após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética e pesquisa e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, aprovado em 26/06/2017, sob nº 3757 (ANEXO A) e as autorizações concedidas por meio das assinaturas dos respectivos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLEs) dos participantes (APÊNDICES A, B,C,D). A coleta de dados se deu através de entrevistas semi-estruturadas com Diretor (APÊNDICE E),

Vice-diretor (APÊNDICE F), Coordenadores Pedagógicos (APÊNDICE G) e Professor Mediador Escolar e Comunitário (APÊNDICE H).

Para garantir o anonimato e sigilo dos participantes esses foram nominados por P1; P2; P3; P4; P5.

Assume o seguinte desenho metodológico: entrevistas semiestruturadas com Diretor, Vice-diretor, Coordenadores Pedagógicos e o P MEC; análise e discussão dos dados obtidos das entrevistas. E, como recurso documental utilizou-se do Caderno de Ocorrências das séries do Ensino Fundamental II (E.F. II) e do Ensino Médio (E.M.); análise dos Projetos Preventivos aplicados pelo P MEC durante o ano letivo e como esses projetos são desenvolvidos na escola.

A análise documental, para Bardin (2016), tem o propósito de atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é uma fase preliminar da constituição de um banco de dados.

Para a análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas utilizou-se da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016), que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado.

Para Bardin (2016) “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (2016, p. 52). As diferentes fases da análise: as respostas recolhidas dos entrevistados foram organizadas em eixos e subeixos, de acordo com as questões e suas abordagens, separadas pelas respostas dos participantes relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Na análise das entrevistas, algumas questões foram agrupadas pela proximidade com a temática discutida.

A trajetória dessa dissertação dividiu-se em seis seções. Na primeira seção, a introdução. Na segunda contém estudos sobre o desenvolvimento moral e a autonomia sob a perspectiva piagetiana, apresentando a fundamentação teórica em Jean Piaget enriquecida por autores como Wadsworth, La Taille, Parrat-Dayan, Goulart, analisando como se tem dado a dinâmica de educação moral dentro da escola e como caminha a contribuição para o desenvolvimento da autonomia.

A terceira seção apresenta um panorama da violência escolar, suas ocorrências na escola pesquisada e os mecanismos que têm sido utilizados através

das Políticas Públicas, para a prevenção de conflitos e seu enfrentamento no Estado de São Paulo. Contextualiza a temática em suas diversas modalidades, fundamentadas por Abramovay, Ruotti, Tognetta, Vinha, e o histórico das Políticas Públicas para o enfrentamento da violência, caminho este que nos traz até a figura do Professor Mediador.

A contextualização sobre a visão que a equipe gestora e PMEC têm sobre o seu papel e sobre o funcionamento da escola na prevenção da violência estão organizados na quarta seção. Nesta seção e na subsequente, serão apresentados os dados e como estão articulados e analisados.

Na quinta seção, uma breve apresentação teórica da temática das práticas morais e posteriormente o que tem sido feito na escola para que essas práticas morais trabalhassem a favor do desenvolvimento da autonomia. E para encerrá-la, propostas de aprimoramento e as diversidades de práticas morais como prevenção de conflitos dentro do âmbito escolar.

O trabalho se concluiu com a sexta seção, composta pelas considerações finais.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão de quais são os problemas e desafios que podem ser observados no enfrentamento da prevenção da violência na escola e quais seriam os benefícios do trabalho com a educação moral para que tais ações venham a ser bem-sucedidas.



Fonte: www.escolafuture.com.br

“A definição de inteligência de Piaget nos é inspiradora: diria ele que inteligência é a capacidade de adaptação do ser humano. E afirmaria ainda que o dia em que o ser humano parar de se adaptar, não teremos mais o homem. É fantástico saber que o homem pode se transformar. Não é tarefa fácil, sabemos, mas é preciso esperança. É o que temos e o que nos motiva a estudar cada vez mais sobre esse ser humano que temos nas mãos”.

Luciene Regina Paulino Tognetta

2 DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR

“Quando olho uma criança ela me inspira dois sentimentos, ternura pelo que é, e respeito pelo que possa ser.” Jean Piaget

Nesta seção apresentaremos algumas considerações iniciais sobre a Teoria de Piaget, aspectos e etapas do desenvolvimento psíquico, suas investigações acerca da moralidade humana e alguns autores que correspondem a esses estudos e tratam do desenvolvimento moral. Refletiremos sobre como o desenvolvimento da inteligência e da moral são relativamente importantes para o desenvolvimento da autonomia e de um ambiente escolar mais democrático.

2.1 Desenvolvimento da Inteligência e Moral sob a perspectiva piagetiana

Nascido em 1896, em Neuchâtel, Suíça, Piaget obteve uma sólida formação em Biologia e apurou seus conhecimentos em Filosofia e Sociologia, e demonstrou ainda um seguro conhecimento em Matemática (GOULART, 2013). Contudo, ao longo de seus estudos, trouxe relevantes contribuições à Psicologia e à Educação. Teria dedicado sua vida principalmente a compreender o processo de construção do conhecimento, particularmente na criança. Piaget almejava elaborar uma teoria do conhecimento de bases biológicas. Habitado a observar a natureza, apaixonou-se pela Filosofia, cultivando o plano de escrever a teoria, entretanto, a partir da observação do comportamento humano, que o direcionou ao estudo das ações com crianças (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

O trabalho como biólogo influenciou profundamente suas explicações para o desenvolvimento intelectual. Wadsworth (1997) nos relata que ao observar seres vivos, Piaget passou a ver os atos biológicos como atos de adaptação ao meio físico e que auxiliava a organização de todo o ambiente, ou seja, os princípios básicos para o desenvolvimento cognitivo são os mesmo do biológico, e ambas as atividades “são parte de um processo global através do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza as experiências” (WADSWORTH, 1997, p. 16). Para que a organização dessas experiências, adquiridas pela influência do meio, possam contribuir para a

construção do conhecimento, é necessário que estejam inseridos dentro de uma estrutura, ou podemos denominar como esquemas.

Para entender esse processo é necessário compreender os conceitos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, porque através deles pode-se explicar como o desenvolvimento cognitivo acontece.

Segundo Wadsworth (1997): “Esquema (*Schemata* – plural de *Schema*) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio” (1997, p. 16). É como um depósito de informações que a criança vai adquirindo e organizando-o à medida que vai assimilando e acumulando essas informações. Essas estruturas intelectuais vão mudando continuamente desde o nascimento até a fase adulta, sendo organizados a partir da forma como são percebidos pelo organismo e classificados em grupos de características comuns. Portanto, esse desenvolvimento intelectual é um processo de construção e reconstrução constantes. “Os esquemas do adulto emergem dos esquemas da criança através da adaptação e organização” (WADSWORTH, 1997, p. 18). Os processos a que se deve esta mudança são assimilação e acomodação.

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual o indivíduo acrescenta, adapta, classifica as novas percepções aos esquemas já existentes. É a relação estabelecida entre o velho e o novo.

Assimilação é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e organiza. O processo de assimilação possibilita a ampliação dos esquemas. Ele não explica as suas transformações. Nós sabemos que os esquemas se transformam. Os esquemas dos adultos são diferentes daqueles das crianças (WADSWORTH, 1997, p. 20).

Por conseguinte vem a acomodação, processo pelo qual essas transformações acontecem e que nada mais é que a mudança interna das estruturas através da ampliação dos esquemas. Quando a criança ao assimilar um novo estímulo, tem dificuldades por não identificar semelhança aos esquemas existentes, ela pode fazer duas coisas: modificar um esquema existente para enquadrar o estímulo ou criar um esquema novo para aderir o novo estímulo. As duas são formas de acomodação. Por isso Wadsworth (1997) completa que “A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação dos velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento” (1997, p. 20).

Todo comportamento perpassa concomitantemente pelos dois processos: assimilação e acomodação, entretanto divergem nas variáveis, dependendo da circunstância em que acontecem ou a fase em que a criança se encontra. Eles se complementam como explicita Wadsworth (1997):

A acomodação é responsável pelo desenvolvimento (uma mudança qualitativa) e a assimilação pelo crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas mentais (WADSWORTH, 1997, p. 21).

Por último e não menos importante está o conceito de equilibração, que para Wadsworth (1997) “[...] é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. [...] é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação” (WADSWORTH, 1997, p. 22). Ela permite que a experiência adquirida seja internalizada em um esquema existente, ou seja, assimilada e acomodada, porém quando isso não acontece é proporcionada a motivação para que a criança busque este equilíbrio. O organismo precisa veementemente deste equilíbrio, esforçando-se para buscar e manter-se nele, pelo processo de equilibração. A equilibração é um mecanismo interno, auto-regulatório, que organiza pela assimilação e a acomodação para poder se manter neste estado de equilíbrio. Da mesma maneira que nos adaptamos biologicamente, o desenvolvimento intelectual procede da mesma forma se adaptando (WADSWORTH, 1997).

É o fim a que propõe Piaget (1964/ 2014), onde há uma interação efetiva do sujeito ao meio. É uma condição necessária a qual buscamos constantemente.

É, portanto, em termos de equilíbrio que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, a estruturas variáveis – definindo as formas e estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 1964/ 2014, p. 4).

Com base nesses estudos de Piaget, outros três fatores do desenvolvimento além da equilibração, foram considerados relacionados ao desenvolvimento

cognitivo. Maturação, experiência ativa e interação social, completam os quatro fatores e a essencialidade da relação entre eles.

Para Piaget, a maturação ou hereditariedade, embora sozinha não possa responder pelo desenvolvimento intelectual, desempenha um papel extremamente relevante porque impõe limites e restringem o desenvolvimento cognitivo, que vai mudando à medida que a maturação vai aumentando (WADSWORTH, 1997). De acordo com Piaget e Inhelder (1974):

[...] a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas sem fornecer as condições suficientes, pois continua a ser igualmente indispensável que as possibilidades assim abertas se realizem e, para isso, que a maturação seja acrescentada de um exercício funcional e de um mínimo de experiência (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 132).

A experiência ativa é outro fator estritamente relevante, visto que cada tipo de conhecimento que a criança constrói requer a experiência com objetos ou pessoas. Sua ação, manipulação e observação trazem novos conhecimentos para serem assimilados e acomodados. Corrobora Wadsworth (1997) que “Experiências ativas são aquelas que provocam assimilação e acomodação, resultando em mudança cognitiva (mudança nas estruturas ou esquemas)” (WADSWORTH, 1997, p. 34).

A interação social é a relação entre as pessoas, do indivíduo com o meio social em que vive, e da troca de conhecimento das relações, que podem ser divergentes de lugar para lugar e pessoa para pessoa. Acontecem entre colegas, pais, professores, etc. É considerada muito importante porque o conhecimento de um, conflita com o conhecimento do outro e isso pode permitir que ambos reflitam sobre seu próprio pensamento causando um desequilíbrio. Entrando em desequilíbrio, a tendência natural é buscar o equilíbrio através do processo de equilibração.

Para a coordenação desses fatores e a busca natural pelo equilíbrio temos o processo de equilibração, ou seja, o conhecimento anterior vai ser coordenado com o conhecimento adquirido (assimilação e acomodação). Assim Wadsworth (1997):

A equilibração é o regulador que permite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso, aos esquemas. Grande parte do controle do desenvolvimento é interno e afetivo. Piaget considerou este controle como

um processo auto-regulatório, havendo equilibração do mecanismo para a auto-regulação” (WADSWORTH, 1997, p. 36).

Portanto, é essencial que através das experiências, esse desequilíbrio aconteça para que a criança se sinta motivada a reorganizar seus conhecimentos através dos processos de assimilação e acomodação, desta forma procurando restabelecer o equilíbrio.

O ser humano que consegue relacionar-se com seu semelhante de forma equilibrada, para Piaget, é o “ser social” de mais alto nível. Esse equilíbrio das relações sociais só pode ser alcançado se os sujeitos tiverem atingido este estágio de desenvolvimento denominado por Piaget, de operatório, “que representa o grau máximo de socialização do pensamento” (LA TAILLE, 1992, p. 14).

Contudo, para atingir o grau máximo é preciso que a criança ultrapasse as principais etapas ou estágios do desenvolvimento cognitivo, podendo variar de criança para criança dependendo da experiência individual, e potencial hereditário não sendo um progresso automático (LA TAILLE, 1992). Cada criança possui estruturas biológicas diferenciadas e experiências diversificadas conforme o meio social que estão inseridas. Entretanto, todas passam por todos os estágios, mesmo que haja variações temporais. Espera-se que os comportamentos apresentem evolução do início ao final de cada estágio ou etapa.

A primeira delas é denominada etapa sensório-motor (0 a aproximadamente 18 a 24 meses) e nela Piaget considera que não há uma real socialização da inteligência, sendo a criança, extremamente individual nessa etapa, obtendo pouco ou nenhuma troca social (LA TAILLE, 1992). Goulart (2013) enfatiza que:

Piaget admite, portanto, uma inteligência anterior à linguagem, ou melhor, a construção de uma base sobre a qual se organizará a inteligência. Ele fala de uma assimilação, o que significa que toda ligação nova se integra num esquematismo ou uma estrutura anterior (GOULART, 2013, p. 25).

A segunda etapa recebe o nome de objetivo-simbólico ou pré-operatório (começa dos 2 anos aproximadamente aos 6-7 anos) iniciando-se uma socialização efetiva da inteligência após adquirir a linguagem. Entretanto, algumas características ainda limitam a criança de estabelecer trocas intelectuais equilibradas como a “capacidade de aderir a uma escala comum de referência, condição necessária para o diálogo” (PIAGET apud LA TAILLE, 1992, p. 15); a criança neste estágio não consegue manter, durante um diálogo as definições e afirmações que ela mesma

faz. Piaget ainda escreve “Tudo se passa como se faltasse uma regulação essencial ao raciocínio: aquela que obriga o indivíduo a levar em conta o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções ulteriores” (PIAGET apud LA TAILLE, 1992, p. 15). E por último, a criança não consegue se colocar no ponto de vista do outro. Essas três características, Piaget denominou de “pensamento egocêntrico” (LA TAILLE, 1992).

Goulart (2013) esclarece:

A criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativa e de antecipar suas ações futuras pela fala. Como consequência, o desenvolvimento mental passa a apresentar uma possibilidade de troca entre os indivíduos, que se denomina início da socialização da ação; uma forma de pensamento que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, que é denominada interiorização da palavra e uma interiorização da ação, que é uma forma de reconstituição das imagens e experiências mentais no plano intuitivo, ou seja, não mais baseada apenas nas percepções e nos movimentos (Goulart, 2013, p. 25-26).

Operatório-concreto é a denominação da terceira etapa (a partir dos 6-7 anos aos 11-12 anos aproximadamente), onde a criança começa a efetuar as trocas intelectuais e alcançará a personalidade, que segundo Piaget (PIAGET apud LA TAILLE, 1992):

A personalidade não é o “eu” enquanto diferente dos outros “eus” e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade (...) Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio com absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a colocá-la em relação com o outro conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois, uma coordenação individual com o universal (PIAGET apud LA TAILLE, 1992, p. 16-17).

Por último, a etapa do operatório-formal (inicia-se aproximadamente aos 11-12 anos) e nela a criança ou adolescente adquire a capacidade de diferenciar entre o real e o possível e tem a capacidade de anteceder as relações válidas e reais.

Goulart (2013) ainda conclui:

Esta transformação do pensamento possibilita o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da sua constatação concreta e atual. Esta é a época dos grandes ideais e teorias. Isto ocorre porque o passado e o presente são concretos, mas o futuro é abstrato, e só quando o

pensamento se torna abstrato é que o ser humano se torna capaz de pensar o que ainda não foi vivido ou experimentado, mas que está por vir (GOULART, 2013, p. 27).

2.2 Educação Moral e sua dinâmica dentro da escola

Nesse subtítulo discutiremos a questão da educação moral e como ela vem sendo trabalhada dentro da escola, através de uma definição ampla, tendo como finalidade a [...] consolidação, construção e prática de princípios, valores, normas e regras [...] (MENIN, 2014) que colabore e direcione as pessoas a viverem de forma mais harmônica e dentro das concepções sociais de bom, justo e correto.

Levamos em conta, também, que a escola realiza cotidianamente diversas formas de Educação Moral, queira ou não. Cada vez que normas, valores, julgamentos, apreciações e críticas são colocadas, direções de condutas são dadas, orientações morais implícitas ou explícitas para o que se considera errado ou certo, bom ou mau, são realizadas (MENIN, 2014, p. 134).

Puig (1998) nos esclarece sobre a educação moral:

[...] a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. E, finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais" (PUIG, 1998, p.15).

Teremos como base para análise, os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (BRASIL, 1998) cujo conteúdo está inserida a Ética como tema transversal de ensino, criado por uma iniciativa governamental. Autores da Psicologia do Desenvolvimento, como Piaget, são inspiração para um documento que busca uma educação mais democrática contando com a participação de todos os membros da escola e no intuito de construir e vivenciar valores nos alunos como respeito mútuo, solidariedade, diálogo e justiça, de modo que isso contribua para sua autonomia (MENIN, 2014).

A partir das idéias de Immanuel Kant compreender a moralidade humana e seu desenvolvimento foram primordiais na vida de Piaget. Zatti (2007) refere-se às considerações de Constance Kamii (1988 apud ZATTI2007):

A partir da teoria de Piaget podemos dividir a autonomia em dois aspectos, o moral e o intelectual. Para a autonomia moral, é importante que as crianças tornem-se capazes de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, já que para este autor, a autonomia moral se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas. Autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião da outra pessoa. (KAMII, 1988, apud ZATTI, 2007, p. 17).

La Taille (1992) define “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” (LA TAILLE, 1992, p.17).

Para Piaget (1994): “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Contudo, podemos afirmar, porém, que nem toda relação interindividual pode ser bem-sucedida, se não pudermos esclarecer dois tipos de relação social: a coação e a cooperação.

Na coação, um dos indivíduos intervém através da relação de autoridade, poder, prestígio, impedindo que o indivíduo coagido tenha participação na produção, manutenção ou propagação de idéias. Tanto coagido, quanto coator permanecem isolados no seu ponto de vista. Essa prática empobrece as relações sociais e impede o desenvolvimento da inteligência. Reforça o egocentrismo e caminha contrariamente ao desenvolvimento da autonomia, possibilitando a permanência de crenças e dogmas. No entanto, não podemos deixar de relatar que a coação é uma etapa essencial e necessária na socialização da criança (LA TAILLE, 1992).

Nas relações de cooperação, ao contrário, não há imposição, mas uma troca de pontos de vista que permitem o desenvolvimento, através da cooperação entre os indivíduos e essa relação interindividual representa o mais alto nível de socialização. A cooperação é um método que precisa ser praticado (LA TAILLE, 1992). Escreve Piaget :

Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime da coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei aonde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais, e não materiais (PIAGET apud LA TAILLE, 1992, p. 20).

Diante desses dois respeitos apresentados por Piaget, a coação e a cooperação derivam duas morais: a moral heterônoma e a moral autônoma. Para Piaget, as relações de coação reforçam o egocentrismo, demonstra a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e de relações de reciprocidade. Há um respeito somente unilateral, pelas leis ou autoridades impostas, ou seja, da coação deriva-se a heteronomia moral. Na cooperação, as relações são de reciprocidade, mútuos acordos, e promovem o desenvolvimento intelectual e moral, porque para isso, é preciso compreender o ponto de vista do outro. Da cooperação deriva-se a autonomia moral (LA TAILLE, 1992). “Na heteronomia, o dever determina o bem (é bom o que é conforme às regras aprendidas), na autonomia, o bem determina o dever (deve-se agir de uma forma porque é bom)” (LA TAILLE, 1992, p. 60).

Toda essa discussão nos faz refletir sobre a moralidade humana. Grandes escritores como Kant, que influenciou diretamente Piaget, Durkheim e Bovet, por exemplo, tem uma visão diferenciada da moralidade humana. Montoya (2004) explica:

Embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas. Assim, segundo Piaget (1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em, segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico[...]. (MONTROYA, 2004, p. 176)

Piaget acredita que os jogos coletivos de regras são paradigmas para a moralidade humana (LA TAILLE, 1992). A consciência da regra e a evolução de sua

prática podem ser divididas em três etapas: anomia, heteronomia e por fim, a autonomia.

Na primeira etapa, denominada anomia (a = negação; nomia = regra) as crianças não seguem regras coletivas. Jacon (2016, p. 71) coloca que “as normas são determinadas pelas necessidades básicas, ou seja, as regras são estabelecidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado”. Predomina o egocentrismo.

A segunda etapa é a heteronomia, onde não há reflexão ou consciência, apenas obediência e respeito à autoridade. As crianças demonstram obediência quase religiosa às normas e regras dos jogos coletivos que nesta fase, se interessam em participar.

“A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber dessa forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se às leis físicas (LA TAILLE, 1992, p. 50).

A terceira e última etapa é a da autonomia. Nela o respeito das regras é compreendido como decorrência de acordo entre as partes. O adulto contribui para o desenvolvimento da autonomia moral quando provoca a discussão de pontos de vista com outras crianças ou com ele mesmo (TOGNETTA *et al.*, 2010). Ela relata que para a autora Kamii, 1987, chamamos de autonomia a aptidão das crianças para tomar decisões sozinhas, pois a autonomia garante que a melhor resposta é aquela em que todos são considerados. Nas palavras de Kamii, 1987 “não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista das outras, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano” (KAMII, 1987, *apud* TOGNETTA *et al.*, 2010, p. 22).

Piaget termina suas pesquisas tratando do tema Justiça. Ela é considerada a mais racional de todas as noções morais. La Taille (1992) enfatiza a idéia de Bergson 1932:

“que a noção de justiça é a mais instrutiva de todas as noções morais porque engloba todas as outras: ela envolve idéias matemáticas como as de proporção, peso, compensação, igualdade, e costuma ser evocada pela

imagem da balança, símbolo de reciprocidade e do equilíbrio. Estes conceitos, bem familiares à teoria piagetiana, sugerem o motivo pelo qual Piaget resolveu fechar seu ensaio sobre moralidade infantil pelo estudo da justiça, a mais racional de todas as noções morais” Bergson (1932 *apud* LA TAILLE, 1992, p. 53).

A noção de justiça abrange o maior capítulo do livro “O juízo moral da criança”. Nele são abordadas muitas temáticas, contudo nos ateremos à justiça imanente, retributiva e distributiva. A justiça imanente parte do princípio de que as crianças, em sua maior parte até 8 anos, acredita que todo crime será indubitavelmente castigado, mesmo que seja por forças da natureza. Para elas, a justiça retributiva (sanção) deve seguir o delito, onde a natureza está em parceria com o adulto.

Deste tipo de justiça originam-se dois tipos de sanções: expiatórias e por reciprocidade. Sanção expiatória é quando o castigo não tem relação com o delito. Colombo, Dias e Morais (2015) salienta: “as sanções expiatórias (ligadas à coação, regras de autoridade, punição e recondução a obediência) quando a qualidade do castigo não condiz com a do delito, presentes nas crianças por volta dos 7 anos” (COLOMBO; DIAS; MORAIS, 2015, p. 28). A sanção por reciprocidade é quando ela está relacionada ao delito cometido. Piaget (1994) visa: “mostrar que houve a ruptura do elo de solidariedade, fazendo com que o culpado compreenda o significado de sua falta” (PIAGET, 1994 *apud* TOGNETTA *et al.*, 2010, p. 22).

Posteriormente, a justiça distributiva que difere da autoridade. Uma ordem de um adulto inicialmente é justa por ter provindo dele, mas a partir dos 6 anos, a criança questiona essa justiça, separando justiça de autoridade. Quando o indivíduo perpassa por essas etapas adquire o traço essencial para a autonomia moral (LA TAILLE, 1992).

A partir do momento em que se exercita a autonomia, ela vai sendo internalizada, está no sentido de compreendermos as razões que estão implícitas nas nossas ações, onde há um código de ética interno e permite que o indivíduo trate os outros como gostaria de ser tratado, reconhecendo-se e reconhecendo o outro (TOGNETTA, 2010).

Fazendo uma leitura dos PCNs (1998) é interessante ressaltar que:

É o espaço de práticas sociais em que os alunos não apenas entram em contato com valores determinados, mas também aprendem a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e a

consciência de como realizam escolhas, ampliam-se as possibilidades de atuação da escola na formação moral, já que se ocupa de uma formação ética, para formação de uma consciência moral reflexiva cada vez mais autônoma, mais capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito. (BRASIL, 1998, p. 63).

Os PCNs (BRASIL,1998) tratam da autonomia de várias formas e expressões como: “identidade autônoma” e “necessidade de poder livremente reconhecer os melhores argumentos”, entre outras. Contudo, sabemos que na prática, a escola tem dificuldade de colocar em práticas atitudes que contribuam para o seu desenvolvimento, mantendo relações autoritárias e impondo regras cotidianamente. O PCN de Filosofia expõe:

Visto que ninguém pode, sensatamente, pretender dominar tudo o que os outros agentes sociais sabem, participar significativamente num debate é sempre aprender com ele. Por um lado, a prática constante do debate propicia o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida na ‘assembléia’, na medida em que o aluno possa aceitar livremente suas regras e manifestar seu desacordo acerca de qualquer infração das regras do debate. Por outro lado, essa mesma prática pode auxiliá-lo a reformular seus pontos de vista, incorporar novas visões a respeito do assunto-objeto do debate, internalizar normas mais justas e, se for o caso, alterar sua posição inicial. Trata-se aqui também de uma mediação: a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos (BRASIL, 1998, p. 62).

Em outra circunstância, ainda no PCN de Filosofia propõe:

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 49).

Ou seja, existem definições e orientações que servem de paradigma para o desenvolvimento de um ambiente autônomo, onde as pessoas possam discutir as regras dentro da escola e, por conseguinte, aderir a elas, por entendimento e opção e não mais por obrigatoriedade. Porém, é necessário que toda comunidade escolar tenha essa consciência e desejo, para que juntos, possam todos lutar pelo mesmo

propósito, ajudando a formar futuros cidadãos éticos e não pessoas heterônomas e coagidas pela sociedade e ou por imposição dela.

Complementando, os PCNs (BRASIL, 1998) dizem que:

As influências que as instituições e os meios exercem são fortes, mas não assumem o caráter de uma predeterminação. A constituição de identidades, a construção da singularidade de cada um, se dá na história pessoal, na relação com determinados meios sociais; configura-se como uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vivida nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos. (BRASIL, 1998, p. 63).

Ainda segundo os PCNs (BRASIL, 1998):

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 41).

Percebe-se a urgência da necessidade de uma escola que promova suas ações educativas que não apenas desenvolvam atividades conteudistas, mas com o objetivo concreto de formar cidadãos autônomos. E auxiliar para que os alunos voltem a se interessar pela escola, a readquirir um sentimento de pertencimento à Instituição e com isso, usufruir de todas as diversidades de conhecimentos que a escola oferece.

Vanni (2017) esclarece nossas pretensões dentro âmbito escolar:

No entanto, para que seja possível um ambiente educativo mais democrático e capaz de promover uma educação integral ao educando, em primeiro lugar é necessário propiciar um ambiente sociomoral cooperativo, onde o aluno se sinta parte deste ambiente e, fundamentalmente, é indispensável a esta escola proporcionar espaços para que conflitos possam ser oportunidades não de punição, mas de momentos para reflexão e discussão, possibilitando o intercâmbio de valores e normas (VANNI, 2017, p. 57).

Por fim, quando falamos em finalidades para um currículo de educação moral, Puig (1998) nos apresenta algumas orientações essenciais para compreender como deve proceder nosso trabalho efetivo dentro da escola se quisermos construir um ambiente democrático e cidadãos autônomos e responsáveis:

Consciência moral autônoma: “o conjunto de procedimentos que permitam determinar por si mesmo o considerado como correto e que conduz a sentir-se voluntária e pessoalmente obrigado a cumpri-lo” (PUIG, 1998, p. 22).

Desenvolvimento do juízo moral : “deve permitir defrontar-se de modo justo e solidário com práticas ou dilemas de valor. Seu objetivo é elucidar dilemas [...] o juízo moral deve proporcionar razões que permitam justificar o correto e o que deve ser feito” (PUIG, 1998, p. 23).

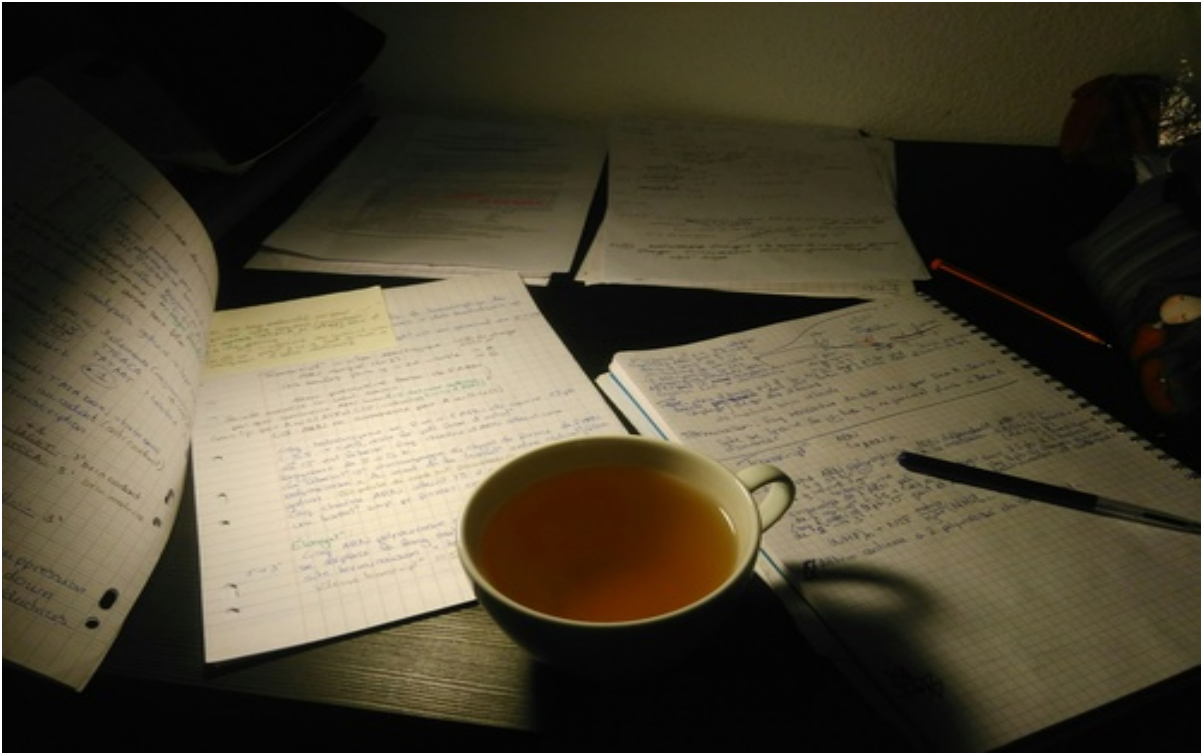
Compreensão: “trata-se de ver o justo e o correto em cada situação e vê-lo a partir da consideração das razões que tornam plausível a posição de todos os implicados na realidade problematizada” (PUIG, 1998, p. 24).

Auto-regulação: com o intuito de escapar das imposições sociais de condutas preestabelecidas, dirigir por si mesmo a própria conduta.

A auto-regulação pretende, pois, intensificar a relação consigo mesmo, até converter cada indivíduo em sujeito de seus próprios atos, de acordo com seus critérios morais. [...] intervêm na configuração de três ordens de fenômenos: primeiro, a decisão da vontade que busca fazer com que o juízo e a ação moral sejam coerentes; segundo, a auto-regulação contribui também para a aquisição de hábitos desejados; e, terceiro, contribui para conformar as maneira de ser ou o caráter próprio de cada sujeito” (PUIG, 1998, p. 24)

Por hora, essa simplória reflexão nos permite compreender o caminho que ainda precisa ser trilhado na prática para que consigamos conquistar efetivamente essa educação moral na escola cotidianamente.

A seguir verificaremos a realidade da violência escolar e como se apresenta na escola pesquisada.



Fonte: www.palavrasecliches.com

“Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer”.

Albert Einstein

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO NO ESTADO DE SÃO PAULO

“A autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”. Hannah Arendt

Na introdução dessa seção será exposto um parâmetro da violência da escola pesquisada. Foram feitos levantamentos sobre as ocorrências cotidianas registradas. As Políticas Públicas que foram propostas ao longo dos anos com o intuito de diminuir a violência na escola, até que nasceu a figura do PMEC, personagem extremamente relevante ao nosso trabalho.

3.1 Definindo e diferenciando os tipos de violência

A violência está presente no nosso dia a dia. O individualismo exacerbado, as relações superficiais e nada duradouras provocam uma quantidade generosa de conflitos e violências repletas de intolerâncias, negação do outro, violação de direitos, banalização da violência que se tornou comum pela sua constância (SCOTUZZI; ADAM, 2016). E isso se estendeu para a escola, que é um reflexo da sociedade.

Scotuzzi e Adam (2016) explicitam a afirmação de Charlot, 2002 sobre a questão da violência escolar:

[...] uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, reações interpessoais etc.) [...] e às práticas de ensino cotidianas. (CHARLOT, 2002, *apud* SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 442)

Tognetta (2013) salienta a problemática caótica vivenciada na escola: “Temos a sensação de que estamos por viver um momento em que a violência escolar aumenta a cada dia” (TOGNETTA, 2013, p. 41). Todos os dias a mídia noticia situações que ocorrem dentro da escola e as constantes medidas punitivas abarcadas com o intuito de diminuir e evitar a violência.

Para tanto, é necessário que se tenha a conscientização sobre o importante papel que a escola desempenha na socialização de crianças e adolescentes. As mudanças que ocorreram na “instituição familiar”, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, o número de horas que os responsáveis permanecem fora de casa, agregações parentais e todas as alterações de valores e composição familiar, trouxeram à escola, uma ampliação do seu papel na formação de valores. Conseqüentemente, é na escola que se refletem os conflitos.

Contudo Debarbieux (2002), ao contrário do que nos aparenta, demonstrou através de dados de pesquisa que a violência não tem aumentado. Tognetta completa:

“Como, podem nos indagar nossos leitores, se vemos a todo o momento notícias nos jornais, chamadas na TV, leis que são feitas a partir do estigma de que a sociedade viveria uma crise de valores e que a escola, inserida neste mesmo contexto, também sofreria tal crise impregnada de violência? [...] O risco que corremos se não nos atentarmos para o conhecimento científico é este: acreditar que todos os conflitos vividos na escola são formas de violência” (TOGNETTA, 2013, p. 42)

Baseada na fundamentação teórica dos autores que selecionamos como parâmetro, constata-se que a problemática está na definição e diferenciação dos tipos de “violência” recorrentes no âmbito escolar. Situações como incivildades, falta de boa educação, atos indisciplinados, são cotidianamente confundidos com o termo “violência”.

Com a dificuldade que existe em definir a temática, foi necessário que estabelecêssemos um limite para abrangência dentro das ocorrências da escola. Trata-se de um objeto de estudo que está em constante construção e traz uma série de discussões entre pesquisadores.

A afirmação de Debarbieux (2002) é bem clara quanto à dificuldade da definição de violência:

Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da microviolência (DEBARBIEUX, 2002, p. 60).

A construção de como se define a violência escolar, ainda segundo

Debarbieux (2002) deve ocorrer a partir das particularidades de um determinado contexto, apesar de haver uma tendência dos pesquisadores em estabelecer conceitos e definições.

Estudiosos como Charlot, mencionado por Abramovay (2002) define o conceito de violência escolar categorizando-a em três etapas diferentes: a violência propriamente dita (a qual se acredita ser a mais comum pela falta de conhecimento e confusão na categorização), as incivildades (as mais freqüentes no cotidiano escolar), e a violência simbólica e institucional (a categoria que abrange todas as pessoas, não somente entre pares). Definem-se:

- a.Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b.Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c.Violência simbólica e institucional: compreendida com a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional de professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, apud ABRAMOVAY, 2002, p.69).

Como as incivildades acontecem mais freqüentemente, faz-se necessária uma definição mais condizente e esclarecedora explicitada por Vinha (2013), que nos demonstra que muitos comportamentos classificados de uma forma geral como violências, categorizam-se no grupo das incivildades:

As incivildades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, levantar, empurrar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções... São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida, tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinqüentes (ou da indisciplina). Elas rompem com expectativas do que pode ser esperado como “boa conduta social”. Por exemplo, quando um aluno diz ‘Esta b... de lição de casa?’ ou ‘Tira esta porcaria de mochila daqui’. Incomodam mais pela intensidade e freqüência do que pela gravidade (VINHA, 2013, p.62).

Pode-se considerar a incivildade como o descumprimento das regras de convivência e se caracterizam pela insensibilidade em relação aos direitos da

outra pessoa, desrespeito pela diversidade, intolerância, ofensas, agressões verbais, ameaças que cooperam para a proposição de relações conflituosas dentro do espaço escolar (ABRAMOVAY, 2005).

Posteriormente, categorizamos a indisciplina, que vem opositivamente à conceituação de disciplina que consiste num conjunto de regras para garantir a ordem, no foco do nosso estudo, na escola. Parrat-Dayan (2008) lembra que disciplinar, não é obedecer cegamente nem se tornar submisso, como se pensava no século XIX, mas aderir a regras de conduta em função de valores para que possamos alcançar os objetivos que se pretendem dentro de uma instituição escolar. E complementa:

Em geral, o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõe quando não se obedece à regra. Assim, o conceito de disciplina está relacionado à existência de regras, e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras. (PARRAT-DAYAN, 2008, p.18)

Neste sentido Vasconcellos (2010) conclui que a disciplina tem como objetivo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem proporcionar condições de trabalho coletivo na sala de aula e na escola, através do autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo, para que haja desenvolvimento da autonomia e solidariedade e que a aprendizagem seja significativa e duradoura, formando alunos capazes de pensar, estudar, ajudando a construir uma sociedade mais igualitária.

A respeito da violência propriamente dita, Paula (2008), apresenta uma pesquisa feita pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2002) denominada *A voz dos adolescentes* que, para estes, a violência pode ser definida como desrespeito aos limites do outro, de qualquer natureza: física ou verbal, moral e sexual. Expõe ainda, declarações como: “*Violência é tudo que machuca por dentro e por fora*” e que apesar da maioria dos jovens declarar nunca ter sofrido violência, citam episódios em que sofreram xingamentos, ameaças, assédios, preconceitos, banalizando os episódios de violência, por considerarem comuns no ambiente social em que vivem.

Com o intuito de facilitar nossa pesquisa, a violência escolar foi dividida em duas partes: a violência contra bens materiais, que compreende todo tipo de

delinqüência relacionada ao patrimônio da escola como depredação, pichação, dano a veículos, arrombamentos, bombas, furtos; e a violência contra pessoas, que compreende todo tipo de infração que envolva pessoas, como desacato (a professores, funcionários ou direção), brigas (agressão física), tráfico/ porte de armas, tráfico/ porte de drogas, porte/consumo de bebidas alcoólicas, ameaças físicas ou verbais, xingamentos.

Diante deste quadro, tabulamos as ocorrências registradas pela escola, em Cadernos de Ocorrências, separados por ano, séries, classes e alunos. Estas páginas são posteriormente arquivadas junto à documentação pessoal de cada aluno. Somente nas ocorrências denominadas 'graves' são feitos Boletins de Ocorrência Policial (B.O.) e são registradas no ROE, que ficou impossibilitado de ser pesquisado, agora que as ocorrências não ficam disponibilizadas *on line* para acessos anteriores. Por esse motivo, nos baseamos apenas nos Cadernos de Ocorrências Internas.

Baseada em autores como Tognetta, Vinha, Debarbieux, Parrat-Dayan, dividimos as ocorrências em incivildades¹, indisciplina², violência contra bens³ e violência contra pessoas⁴, para que pudéssemos visualizar o perfil da escola pesquisada e as séries em que as incidências, e quais são mais freqüentes.

A escola pesquisada comporta em torno de 1300 alunos divididos em três períodos, dados que serão retratados na Seção 5, onde um subitem faz a caracterização da escola. No momento, nos atentaremos apenas aos tipos de ocorrências e em que séries há sua maior incidência.

¹ Incivildades: sem material, desinteresse, atitude inadequada em sala (gritar, assobiar, andar, indelicadeza, incomodar os outros, barulho, apelidos, gargalhar, brincadeiras, interrupções), chegar atrasado, se ausentar da sala de aula, palavras inadequadas, dormir em sala (microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente).

² Indisciplina: matar aula, brincadeiras desrespeitosas, correr na escola, falta de uniforme, uso de celular, uso de boné, uso de calça rasgada, fumar, jogar cartas, discussão, gestos obscenos (desrespeito a qualquer tipo de norma da escola).

³ Violência contra bens: depredação do patrimônio, arrombamentos, explosão de bombas, danos a veículos, pichação, furtos.

⁴ Violência contra pessoas: ameaça verbal, ameaça física, porte ou uso de armas ou objetos de risco, destruição da imagem, uso ou porte de drogas, brigas ou violência física (tapa na cara, puxão de cabelo, etc), passar a mão, *bullying*, desacato a professores, funcionários ou direção, porte ou uso de bebidas alcoólicas, xingamento.

Primeiro faremos um quadro das ocorrências do Ensino Fundamental II, posteriormente o Ensino Médio e por fim, um quadro computando o total de ocorrências no período de um semestre que compreendeu Julho a Dezembro de 2017. Colocamos também um item que demonstra que alguma regra foi questionada, houve discordâncias ou reivindicações sobre normas ou posicionamentos diante das medidas tomadas no momento da ocorrência, mas sem especificações.

Tabela 1 – Ocorrências no Ensino Fundamental II

Ensino Fundamental II – Período de Julho a Dezembro de 2017	6º s anos 140 alunos	7ºs anos 117 alunos	8º anos 145 alunos	9º anos 122 alunos	Total 524 alunos
Alunos envolvidos em algum tipo de ocorrência	64 alunos	62 alunos	79 alunos	32 alunos	237 alunos
Incivilidades*	334	201	375	60	970
Indisciplina**	93	79	102	37	311
Violência contra bens***	58	8	7	0	73
Violência contra pessoas****	407	117	161	34	719
Discordância/ reivindicação	19	18	10	3	50
Total de ocorrências	911	423	655	134	2123

Fonte: Dados do Caderno de Ocorrências Internas de julho a dezembro de 2017.

Como se pode verificar na Tabela 1, as incivilidades correspondem à maioria das ocorrências. Cotidianamente, professores e alunos vivenciam situações corriqueiras de pequenas agressões, que predominam não pela sua intensidade, mas pela sua freqüência. Situações corriqueiras como desinteresse, não trazer material, andar pela sala, gritos e gargalhadas durante a aula, conversas paralelas divergentes do assunto trabalhado, incomodar os colegas, falta de pontualidade e tantas outras ocasiões que o professor vivencia diariamente. Em segundo lugar, predominam a violência contra pessoas, que em sua maior parte compreendem desacato a professores, funcionários, direção e agressões físicas e verbais, geralmente entre pares.

Em terceiro lugar no Ensino Fundamental II há uma maior incidência de indisciplina, pelo fato dos alunos não compreenderem o estabelecimento de regras e persistirem em infringi-las. Segundo relatos da gestão, a influência da mídia é muito freqüente nesta faixa etária, onde a rebeldia da novela é refletida na escola no dia

seguinte. Encontramos também ocorrências de violência contra bens materiais, como pichações, depredações e bombas, porém com uma frequência relativamente menor.

Tabela 2 – Ocorrências no Ensino Médio

Ensino Médio – Período de Julho a Dezembro de 2017	1ºs anos 260 alunos	2º anos 320 alunos	3º anos 203 alunos	Total 783 alunos
Alunos envolvidos em algum tipo de ocorrência	93 alunos	92 alunos	25 alunos	210 alunos
Incivilidades*	216	123	36	375
Indisciplina**	62	84	21	167
Violência contra bens***	0	0	0	0
Violência contra pessoas****	52	57	6	115
Discordância/ reivindicação	8	7	2	17
Total de ocorrências	338	271	65	674

Fonte: Dados do Caderno de Ocorrências Internas de julho a dezembro de 2017.

No Ensino Médio, representado na Tabela 2, há a predominância das incivilidades, entretanto as ocorrências de modo geral diminuem. A partir do momento em que os alunos passam a compreender as normas e suas finalidades, fica mais fácil aderir a elas. Não houve ocorrências de violência contra bens materiais. Infringir regras, característica principal da indisciplina vem em segundo lugar no Ensino Médio, seguida da violência contra pessoas, que em sua maioria comporta desacato e desrespeito contra professores, funcionários, direção, demonstrando a ausência de valores.

Ao contrário da hipótese de que a incidência de violência seria maior no Ensino Médio, sua intensificação se dá no Ensino Fundamental II, período em que a intolerância e o desrespeito predominam.

Tabela 3 – Total de Ocorrências na escola no período de um semestre compreendendo todos os alunos da Instituição

Ensino Fundamental II e Médio – Período de Julho a Dezembro de 2017	Total 1307 alunos
Alunos envolvidos em algum tipo de ocorrência	447 alunos
Incidências*	1345
Indisciplina**	478
Violência contra bens***	73
Violência contra pessoas****	834
Discordância/ reivindicação	67
Total de ocorrências	2797

Fonte: Dados do Caderno de Ocorrências Internas de julho a dezembro de 2017.

Na Tabela 3, observamos que o número de alunos envolvidos em algum tipo de ocorrência ultrapassa em 1/3 da sua totalidade. As incivildades predominam correspondendo a pouco mais de 50 %. E a violência contra pessoas, que em sua maioria trata de desrespeito a professores, funcionários ou direção, representa uma parte extremamente relevante das ocorrências.

Mediante este contexto, quando se deparam com tais situações, muitos docentes sentem-se despreparados para intervir de maneira mais coerente e eficaz, não se considerando aptos para mediar tais conflitos interpessoais, o que na maioria das vezes acarreta atitudes punitivas e rigorosas, gerando muitas vezes, mais conflitos ainda e desfavorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

O comportamento punitivo e rigoroso desempenhado pela maioria dos professores e gestores escolares promove a regulação exterior, esquecendo-se que a escola é uma instituição educativa e para tanto, lembra Vinha (2013) “Onde precisamos de controle, de vigilância, significa que não há educação” (VINHA, 2013, p. 63).

As ações punitivas podem trazer soluções temporárias, mas há longo prazo reforçam a heteronomia, onde os valores não se conservam, diferente da autonomia, onde o sentimento de aceitação das normas e regras é interno, sendo baseado nas relações de reciprocidade e tendem a permanecer.

A disciplina adquirida através da coação está baseada na punição como ameaça ou prática efetiva. Vasconcellos (2010) esclarece que “esta forma de disciplina leva, portanto, à heteronomia (ser governado por outrem) ao invés de propiciar a autonomia (ser governado por si próprio)” (VASCONCELLOS, 2010, p. 57-58). A prática de disciplina por coação propicia a formação de uma personalidade dependente porque se acostuma a receber ordens não desenvolvendo a habilidade de diferenciar o certo e o errado.

Vinha (2013) baseada na teoria construtivista de Piaget, enfatiza a importância e a positividade que se pode extrair de uma situação conflituosa:

Por meio do conflito social a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade, o que promove a necessidade de considerar pontos de vista diferentes, a argumentar, a descentrar, a cooperar, a operar levando em conta sentimentos, perspectivas e idéias de outra pessoa. A resolução de um conflito é considerada cooperativa quando, durante o processo de resolução, os envolvidos operam considerando os sentimentos, pontos de vista e idéias do outro; e uma resolução considerada como positiva, sugere equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo (VINHA, 2013, p. 72).

Esse posicionamento demonstra o quanto pode ser importante se o conflito for bem aproveitado, para a construção de valores como respeito, empatia, cooperação. Entretanto, mesmo a teoria construtivista considerando o conflito relevante e positivo, não significa que concorde com a inexistência de regras. A escola como ambiente democrático deve sim, ter regras formuladas por aqueles que fazem parte desta instituição e convivem cotidianamente (TOGNETTA, 2013). “Ser autônomo significa compreender que as regras existem em função de uma necessidade, tenhamos alguém cobrando-as ou não” (TOGNETTA, 2013, p. 49). Ou seja, o sujeito autônomo é aquele que valida internamente a regra como dever que serve para qualquer pessoa, não apenas porque ela vem como imposição externa.

Trata-se novamente, da sanção por reciprocidade, pensada por Piaget (1994) onde apresenta o significado da falta, para que o culpado compreenda seu

sentido e que houve uma quebra do acordo de solidariedade e cooperação, devendo obviamente, valorizar este elo social e desejar sua restauração (TOGNETTA, 2013).

Piaget (1998) completa:

A idéia que defendemos é bem mais concreta; trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem vira do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. (PIAGET, 1998, p. 135)

Cada um ligado na sua própria perspectiva, entretanto compreendendo a existência de outras perspectivas (PIAGET, 1998).

3.2 Histórico das Políticas Públicas para o enfrentamento da violência nas escolas

Diante da presença constante e gradativa da violência dentro do âmbito escolar e na busca de soluções possíveis, foram implantadas pelos diversos governos, ao longo de décadas, medidas para conter e/ou diminuir a violência. Discorreremos nesse item sobre as políticas de prevenção e de minimização da violência nas escolas que foram adotadas pela Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo, durante as últimas décadas até o surgimento da função do PMEC. Scotuzzi e Adam (2016) esclarecem detalhadamente essa trajetória:

Em 1996 surgiu o “**Projeto Prevenção também se ensina**” que têm como objetivo promover a cidadania saudável, a redução da gravidez na adolescência e ao uso indevido de drogas e às DST/AIDS (doenças sexualmente transmissíveis/síndrome da imunodeficiência adquirida). O projeto é lançado em uma época em que a DST/AIDS encontra-se em grande proporção na população jovem. O projeto se mantém até hoje [...] “uma educação continuada que propicie condições para o desenvolvimento da autoestima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre saúde individual e coletiva”. (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 54)

O “**Projeto Comunidade Presente**” surge em 1998 com o objetivo de capacitar educadores, instrumentos para as escolas públicas do Estado de São

Paulo de promoverem a mediação de conflitos em situações de violência nas escolas e proporcionar uma boa relação e integração entre escola e comunidade. “O projeto trabalha com a cultura participativa, tendo em vista a diminuição da vulnerabilidade social a que crianças e jovens podem estar expostos abrange as escolas públicas da rede estadual paulista das 91 Diretorias de Ensino do Estado”. (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 55)

No ano de 2003 nasce o “**Programa Escola da Família**” que tem como foco o respeito à pluralidade e à qualidade de vida, favorecendo as comunidades com atividades que contribuam para a inclusão social por meio de esporte, cultura, saúde e trabalho. Em regiões com pouca oferta de lazer e cultura, surge essa opção de oferta. “As oficinas e cursos desenvolvidos visam, portanto, oferecer à população atividades que proporcionem lazer, promoção da saúde, capacitação profissional e geração de renda” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 58). Este programa também se mantém até hoje.

Posteriormente o “**Projeto Justiça e Educação: uma parceria para a Cidadania**” surge em 2005 com o objetivo de reduzir a violência nas escolas pela Justiça Restaurativa estimulando o envolvimento da comunidade na resolução de conflitos. “A implementação da justiça restaurativa se dá, no projeto, pelo desenvolvimento de Círculos Restaurativos, como método de resolução de conflitos, que se fundamenta em espaços abertos de diálogo e à adoção de soluções negociadas para o entendimento entre os envolvidos em conflitos”. (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 62)

Percebeu-se a necessidade de formação de lideranças democráticas de gestão nas escolas; surge o curso de formação continuada “**Políticas de Formação de Gestores Escolares**”. Encontram-se “múltiplos aspectos de liderança trabalhados, conteúdos relativos à questão da convivência pacífica e democrática no ambiente escolar e, conseqüentemente, aos modos de prevenir as manifestações de violência decorrentes de conflitos mal administrados” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 66)

“**O Circuito Gestão**” foi um curso que aconteceu de 2000 a 2002 e destinou-se a gestores escolares da rede pública estadual de ensino com o objetivo de fortalecer a liderança dos gestores. “Os variados módulos dão ênfase à

convivência democrática como exercício de cidadania, à disciplina como condição para o trabalho pedagógico significativo e ao respeito à adolescência e ao protagonismo juvenil, buscando a valorização da vida” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 66). Discutiam sobre as manifestações de violência na escola: disciplina, autoridade, solidariedade, o jovem como foco, além de estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sobre alguns projetos de prevenção.

O programa “**Progestão**” foi dirigido aos gestores escolares, profissionais que integram a equipe da escola. O objetivo geral era “formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 67). O programa orienta também os gestores sobre a necessidade do diálogo e de uma comunicação, para que haja um clima de segurança e convivência pacífica diariamente dentro do âmbito escolar.

Nos anos de 2010 a 2011 surge o “**PDG Educação: Gestão Escolar e Política Educacional**”, outro programa de formação de gestores. O curso é voltado a diretores e vice-diretores de escolas estaduais de São Paulo e:

[...] tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências profissionais necessárias ao cumprimento das atribuições relativas aos cargos de diretor e vice-diretor de escola, com a finalidade de melhorar e aprimorar a qualidade da prestação dos serviços educacionais oferecidos na rede pública do estado de São Paulo” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 69).

Em 2008 inicia o “**Currículo oficial da rede pública estadual paulista**” que não se constitui propriamente em curso de formação, os textos contidos no material disponibilizado aos gestores e professores, para sua implementação nas escolas, configuram-se em conteúdos formativos. O objetivo foi elaborar um currículo para os níveis de Ensino Fundamental e Médio e, por meio da divulgação de materiais, produzir e divulgar “subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas” (SÃO PAULO, 2008, p.8), procurando, também, “garantir uma base comum de conhecimento e competências, para que [as] escolas funcionem de fato como uma rede” (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 69).

E por último, o “**Sistema de Proteção Escolar**” que é o programa mais

recente das Políticas Públicas de prevenção e/ou minimização da violência na escola, criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 70). Ele se caracteriza pelo intuito de promover um ambiente escolar saudável e seguro, socializando os alunos e prevenindo conflitos, valorizando o papel pedagógico da equipe e do estímulo à participação e integração de todos: escola, alunos e comunidade.

Este programa se constituiu por três ações essenciais: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE); os manuais; o Professor Mediador e Comunitário (PMEC).

O Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares foi instituído em junho de 2009 com a função de registrar atos delituosos e relativos à violência como: ação de gangues, invasão, porte e uso de armas, consumo ou tráfico de drogas, vandalismo, lesão corporal ou sexual, furto ou roubo, entre outros delitos mais graves. O acesso é restrito aos diretores das escolas, que possuem senha pessoal, sendo os dados registrados, confidenciais e protegidos por lei. O objetivo era mapear os dados da violência no Estado e proteger o sigilo das informações. A partir dos dados do ROE, percebeu-se que a quantidade de crimes e delitos era pequena (DEBARBIEUX, 2002) e predominância era de incivildades. Esses dados foram então utilizados para a seleção das escolas que poderiam contar com docentes para o exercício das atribuições dos PMECs.

Os manuais foram criados em agosto de 2009 e considerados referenciais para o trato da violência nas escolas. Os manuais eram intitulados: “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais da Conduta Escolar” e foram formulados com o objetivo de subsidiar a escola pública sobre direitos e fornecer informações sobre todas as medidas a serem tomadas para o enfrentamento e mediação dos conflitos no ambiente escolar.

3.3 O Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) e suas atribuições

Neste item trabalharemos como a Resolução SE 19/2010 e suas alterações, que tratam do Professor Mediador Escolar e Comunitário, quais seriam suas funções respectivamente e como ela vem sendo designada e exercida diante da realidade

escolar atual.

Surge então, através do artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010, redigido em seu artigo 10 da Resolução SE nº 07/2012, a função do PMEC (Professor Mediador Escolar e Comunitário), com a seguinte redação:

Artigo 10 - O artigo 7º da Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 7º - Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com até 2 (dois) docentes para atuarem como Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, precipuamente, em:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;

IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos, na prática de seus estudos” (SÃO PAULO, 2012).

Pretende-se que esse professor tenha a função pedagógica de educar através de valores, para a ética e a cidadania de modo que voltem a confiar na escola e na figura do professor. É a relação mais próxima entre escola e comunidade e responsável pela mediação de conflitos e das relações entre todos os integrantes da escola.

A exigência de formação para o PMEC é de um curso de Licenciatura em qualquer disciplina da Matriz Curricular do estado de São Paulo ou formação para o Magistério das séries iniciais e estar vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEE), como admitido ou concursado. A função era limitada a apenas algumas categorias de professores como titular de cargo efetivo, adido e readaptado a princípio, depois se estendendo às categorias “F”. As categorias “L” e “O” foram permitidas no primeiro ano. Sua seleção era feita através de uma carta motivacional e na avaliação do perfil do docente candidato à função.

Baseados no diagnóstico de violências, vulnerabilidade e no interesse dos Diretores de Escolas, a Supervisão de Ensino e os gestores do projeto faziam a seleção das instituições educacionais onde seriam necessários PMECs, que poderiam trabalhar em até dois professores, dependendo do número de alunos e

incidência de ocorrências nas escolas. A Supervisão de Ensino e os gestores do projeto faziam ainda a primeira seleção dos candidatos à função e a partir desta, cada diretor tinha autonomia para escolher o membro para sua equipe.

Os candidatos selecionados tiveram um curso preparatório na cidade de Serra Negra/SP, com módulos iniciais: Sistema de Proteção escolar e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário; Rede de garantia de direitos e proteção social; Noções Introdutórias de métodos alternativos de resolução de conflitos. Contemplou-se ainda, diversas oficinas com os temas: Educação empreendedora na formação básica – novas abordagens sobre a educação brasileira para o desenvolvimento local e prevenção da violência; Coordenadores de pai – aproximação família e escola; Educação Comunitária; Práticas restaurativas da comunidade escolar; Mediação de conflitos e facilitação de diálogos; Uso e abuso de drogas – contextos, fatos e mitos; Sexualidade – um toque que transforma; Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar; Diversidade sexual na educação – um olhar arejado e crítico sobre a homofobia em nossas escolas.

Receberam como material de apoio: uma apostila preparada pelo promotor de justiça intitulada “Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores” (NUNES, 2012); e dois livros: “Violência na escola: um guia para pais e professores” (RUOTTI; CUBAS, 2006) e “Conflitos na Escola: Modos de Transformar – Dicas para refletir e exemplos de como lidar” (CECCON, 2009).

Como enfatiza Chrispino (2011) sobre a necessidade de preparação da equipe escolar:

É indispensável que diretores e professores sejam preparados para lidar com os “diferentes” – quer no ensino, quer na avaliação, quer na relação; que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes de seu surgimento e preparados para mediar o conflito quando de seu estabelecimento. A mediação de conflito seria semelhante à figura da “terceira pessoa” que é capaz de entender os dois lados conflitados e conduzir a discussão para que percebam um o entendimento do outro (CHRISPINO, 2011, p. 34).

Chrispino (2011) ainda apresenta uma série de vantagens no processo de mediação do conflito escolar, como: compreendermos que o conflito faz parte da nossa vida e por esse motivo também está presente nas instituições; uma visão positiva do conflito; a construção de sentimentos de cooperação e fraternidade na escola; melhora o clima escolar e a qualidade das relações; diminuição dos índices de violência contra pessoas, contra o patrimônio, incivildades, etc.; melhora a

relação entre os alunos e conseqüentemente melhora condições para o desenvolvimento da aula; desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico; exercício da tolerância através da boa convivência com as diferenças.

O tempo de permanência do P MEC dentro das escolas era inicialmente de 20 horas semanais de trabalho na função que totalizavam 24 horas semanais somadas às horas de trabalho coletivo e de livre escolha. Em 2011, através da Resolução SE 18/201.149 passa para 25 horas semanais com os alunos totalizando 30 horas. E em 2012, pela Resolução SE 07/2012, o tempo de permanência do P MEC na escola passa para um total de 40 horas semanais, sendo 32 horas com os alunos.

As principais pretensões do P MEC, através de projetos de prevenção - que trabalharemos na Seção 4 – seriam orientar, conscientizar e discutir com os alunos, temas geradores de conflitos, comuns no cotidiano da escola, com o intuito de democratizar as questões comuns, desenvolvendo o senso crítico do aluno, e prevenindo a violência, permitindo que os alunos possuam uma visão diferenciada do outro, visto que muitas incivildades ocorrem diante dessa falta de percepção do outro.

A Supervisão de Ensino e os gestores do projeto reuniam-se com os P MECs bimestralmente, passando informações; recebendo e orientando-os em casos específicos; trazendo atualizações sobre leis, fatos e dados; aplicando uma formação de um dia (dois períodos), nos quais os P MECs eram convocados. Na última reunião do ano, todos deveriam apresentar um portfólio com os resultados dos projetos por eles desenvolvidos na escola durante o ano letivo.

Na prática, o professor mediador, não consegue desenvolver projetos como deveria, porque está na maior parte do tempo, mediando e tentando diluir conflitos entre alunos, professor x aluno, aluno x gestão. Recebeu a missão salvífica de resolver todos os problemas de conflitos dentro da escola. Houve uma boa receptividade dentro da escola, por alunos ao ouvi-los e se preocupar com a problemática destes; pela direção, que através desse auxílio, pode desafogar a gestão destes conflitos, podendo desempenhar melhor a sua função; contudo, nem todos os professores compreenderam a verdadeira função do P MEC. Todos os alunos indisciplinados ou com quaisquer atitudes inapropriadas ao professor eram

encaminhados ao P MEC, transferindo sua responsabilidade e esperando que o aluno fosse “consertado” pelo professor mediador, considerando que a causa do problema é sempre o aluno.

O prognóstico para a função de Professor Mediador e Comunitário, de acordo com a SEE, era de que não apenas permanecesse nas escolas, mas se ampliasse para a totalidade das escolas da rede (SCOTUZZI; ADAM, 2016). Entretanto, justificada pela contenção de verbas governamentais, além de não se ampliar, as escolas que possuíam dois P MECs, tiveram que optar por apenas um deles, independentemente da quantidade de alunos e incidência de violência no âmbito da Instituição Educacional.

Na próxima seção, apresentaremos a relação dos agentes escolares e do P MEC com a mediação de conflitos e a análise dos dados coletados pelas entrevistas.



Fonte: www.gestaoescolar.org.br

“Organizar conhecimentos de modo que estes possam dialogar entre si e fazer parte da vida humana, como se formasse uma colcha de retalhos costurados com harmonia e perfeita combinação de cores”.

Edgar Morin

4 AGENTES ESCOLARES: VISÕES SOBRE O SEU PAPEL E SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. Edgar Morin

Na introdução desse capítulo será colocado um perfil da escola que foi pesquisada e dos participantes da pesquisa. O papel que cada agente escolar acredita ter mediação de conflitos e na contribuição para a promoção do desenvolvimento da autonomia baseado nas entrevistas realizadas. A criação de eixos para organizar e dividir as temáticas abordadas nas entrevistas.

4.1 Caracterização da escola pesquisada e perfil da comunidade que a frequenta

A escola foi fundada em 1941 e, até os dias de hoje, situa-se na região mais centralizada da cidade. Recebem em torno de 1600 alunos todos os anos, pertencentes a diversos bairros da cidade, divididos em três períodos, contendo uma clientela bastante eclética, inclusive na questão socioeconômica, sendo alunos com todos os perfis e condições diferenciadas. Frequentam no período matutino e noturno, alunos do Ensino Médio e no período vespertino, alunos do Ensino Fundamental II. Por ser centralizada e tradicionalmente conhecida na cidade, é muito requisitada por alunos e pais. Diretora e vice revezam-se em dias e turnos para direção e/ou vice não permitirem que nenhum dos três turnos na escola fique sem a presença de uma delas, ficando a direção nos períodos matutino e vespertino e a vice-direção nos períodos vespertino e noturno. A coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II auxilia no período matutino e permanece no vespertino. A coordenação pedagógica do Ensino Médio está presente no período matutino e noturno. O P MEC intercala seus horários para que possa estar presente nos três turnos da escola, entretanto nem todos os dias da semana por não poder ultrapassar 32 aulas semanais na função (Q.1, Q.2, Q.3 E Q.4).

Quanto à estrutura da escola, foi observado que o prédio de dois andares,

apesar de antigo, possui um bom visual. Um número de 42 salas de aula no piso superior, um pátio extenso, biblioteca, sala de recursos (deficientes auditivos), sala de informática, quadras com e sem cobertura fazem parte da estrutura do imóvel no piso inferior. O refeitório não comporta mais do que 50 alunos de uma única vez, mas além de intercalarem os horários de intervalo, a maior parte dos alunos prefere permanecer nos diversos espaços disponibilizados ao longo do pátio central, relativamente arborizado. Um jardim de inverno é uma das áreas pertencentes ao pátio central, de preferência dos alunos.

As salas de aula possuem carteiras individualizadas e em quantidade suficiente para a demanda. Lousas para serem utilizadas com giz, e mesa para o professor. Algumas depreciações e sinais de vandalismo podem ser encontrados ao longo de todo o espaço escolar.

Os agentes escolares possuem salas compartilhadas como: diretor e vice-diretor; coordenadores pedagógicos e apenas o PMEC possui uma sala individualizada pela necessidade de privacidade para o atendimento dos alunos nos momentos de conflitos, que fica no andar superior, próximo às salas de aula. A escola possui também uma ampla sala de professores, com armários individualizados, geladeira, uma mesa grande centralizada e cadeiras.

4.2 Perfil dos agentes escolares participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa: a Diretora, a Vice-diretora, duas Coordenadoras Pedagógicas (a do Ensino Fundamental II e a do Ensino Médio), e a Professora Mediadora Escolar e Comunitária, todas de uma mesma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio pertencentes à Diretoria de Ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista. Para garantir o anonimato e sigilo dos participantes esses foram nominados por P1; P2; P3; P4; P5 nesta mesma seqüência. O critério para escolha da escola foi indicação feita pelo Supervisor de Ensino responsável pelos PMECs.

Segue o quadro de identificação do perfil dos participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Identificação do perfil dos participantes

	Participante A (Diretora)	Participante B (Vice-Diretora)	Participante C (Coordenadora Pedagógica E.F.)	Participante D (Coordenadora Pedagógica E.M.)	Participante E (Professora Mediadora)
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	47 anos	58 anos	37 anos	65 anos	64 anos
Estado Civil	Casada	Casada	Casada	Divorciada	Casada
Filhos	Sim, 01	Não	Não	Sim, 03	Sim, 04
Formação acadêmica	Pedagogia, Ciências e Matemática	Pedagogia	Letras e Pedagogia	Pedagogia e Ciências Biológicas	Ciências Sociais
Especialização 180h	Sim	Sim, Gestão Escolar	Não	Sim, Anatomia, Microbiologia	Não
Aperfeiçoamento 360h	Sim, Psicopedagogia e Gestão Escolar	Não	Não	Sim	Não
Mestrado	Não	Não	Não	Não	Não
Doutorado	Não	Não	Não	Não	Não
Participação em eventos científicos	Não	Não	Não	Não	Não
Situação funcional: Concursada	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Situação funcional: outra categoria	Não	Não	Não	Aposentada	Sim, F
Jornada de trabalho	40 h/s	40 h/s	40 h/s	40 h/s	40 h/s
Exerce atividade na área da educação em outra escola	Não	Não	Não	Não	Não
Exerce outra Atividade	Não	Não	Não	Não	Não
Tempo de docência/ exercício na escola Pesquisada	14 anos/ 7 anos	35 anos/17 anos	11 anos/ 11 anos	47 anos/ 17 anos	21 anos/ 15 anos

Fonte: A autora (2017).

Os participantes da pesquisa são todos do sexo feminino; suas idades variam entre 37 e 65 anos. Quanto à formação acadêmica, todos possuem Licenciatura, porém nem todos possuem a Licenciatura em Pedagogia, sendo P1 licenciada em Pedagogia, Ciências e Matemática; P2 licenciada apenas em Pedagogia; P3 licenciada em Letras e Pedagogia; P4 licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas e P5 licenciada em Ciências Sociais. Todos possuem acima de 11 anos de tempo de docência.

Apenas a P1 possui especialização ou aperfeiçoamento de 360 horas em Gestão Escolar e Psicopedagogia. As participantes P2 e P4 possuem especialização de 180 horas em Gestão Escolar, a primeira e Anatomia e Microbiologia, a segunda.

4.3 Entrevista com agentes escolares: equipe gestora e PMEC

Neste item faremos uma análise dos dados obtidos nas entrevistas, que serão separados por eixos e subeixos para facilitar a compreensão. Apresenta-se as concordância e divergências das respostas diante das temáticas questionadas.

4.3.1 Resultados das entrevistas com a equipe gestora e PMEC

A parte inicial da análise vem ao encontro do primeiro objetivo específico que é identificar e analisar práticas dos agentes escolares em relação ao modo como cada um pensa o seu papel na mediação de conflitos e prevenção da violência na escola. Foram realizadas entrevistas com as participantes da equipe gestora, identificadas como P1, P2, P3 e P4. A seguir, o Quadro 2, apresenta os eixos e subeixos retirados das respostas das entrevistas com a equipe gestora.

Quadro 2 – Eixos e subeixos (Entrevista com a equipe gestora)

Eixos	Subeixos
I - Concepção da violência e da resolução de conflitos	1 - Concepção do seu papel na escola e na responsabilidade na resolução de conflitos no âmbito escolar (Q.5; Q.6; Q.18; Q.19)
	2 - Visão do agente para com a função do PMEC (Q.14; Q.15; Q.17; Q.20)
	3 - Concepção de violência, formas e procedimentos (Q.10; Q.11; Q.12)
II – Equipe gestora x Práticas Morais (Autonomia Moral)	1 - Comunicação com pais e comunidade (Q.7; Q.8; Q.9)
	2. Relativo a moral (Q.21; Q.22)
	3. Relativo as regras (Q.23)

Fonte: A autora (2017).

No Eixo I *Concepção da violência e resolução de conflitos*, discute-se as percepções que as participantes têm no que diz respeito ao papel desempenhado por elas, na sua função e com relação à mediação de conflitos; qual a visão que elas têm da função do P MEC e qual o envolvimento dos pais e comunidade nas questões que dizem respeito à escola e aos problemas que ocorrem dentro da instituição escolar.

Refletindo com relação ao relacionamento família-escola, pode-se concluir que as famílias delegam à escola, funções das quais deveriam ser responsáveis. Chrispino (2011) corrobora:

A escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir seus valores tidos como importantes para sua manutenção. Ocorre que a própria família, em crise e em transformação, passou a delegar à escola funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil do comportamento do aluno (CHRISPINO, 2011, p. 11).

No subeixo 1 *Concepção do seu papel na escola e na responsabilidade na resolução de conflitos no âmbito escolar*, as participantes foram questionadas sobre existir mais alguém dentro da instituição que exerça a mesma função que elas e apenas as coordenadoras pedagógicas (P3 e P4) responderam afirmativamente, mas em ciclos diferentes, uma no E.F. II e uma no E.M. Entretanto, nem sempre foi assim: “[...] até o ano passado contávamos com duas vices, mas como perdemos uma sala, também perdemos uma vice” (P2). E complementa uma coordenadora pedagógica: “[...] já exerci a função sozinha durante quatro anos, pois escolas com até 30 salas possuem apenas um coordenador para o E.F. II e E.M.” (P3).

Ao definir seu papel na escola, as respostas foram condizentes com a função, mas todas enfatizaram que exercem função além da que lhe compete.

Quando questionadas sobre o que poderia ser feito, quanto à problemática da resolução de conflitos, e de que forma a participante acreditava que contribuía, as respostas foram, diversificadas:

“[...] ano passado tinha dois P MECs, era ideal... Hoje o trabalho da mediação feito em alguns turnos é de função exclusiva do vice-diretor. Ou seja, no horário que ela não está, a gente que tem que resolver os conflitos. [...] acho que a gente contribui pela abertura que a gente dá. Palestras, permitir a participação dos alunos no que tem dentro da escola, lógico que não consegue atender a todas as salas de aula, mas a gente analisa o perfil da sala e vê o que se encaixa” (P1).

“[...] aumentar o número de PMECs seria ideal. Temos uma base de 600 alunos por período, para uma pessoa cuidar? [...] contribuo porque falo muito com pai e mãe e tenho muita paciência. Às vezes a gente tem que conversar com pai coisas que ele não quer ouvir... tem que ocupar o tempo deles (crianças) com coisa boa, pra não ter tempo ocioso. Tem criança que fica muito tempo sozinha em casa” (P2).

“[...] manter o mediador, com certeza, e pelo tamanho da escola, já tivemos 2 PMECs, cortaram 1 e faz muita falta... [...] a gente acaba auxiliando também, conversando com o aluno, às vezes fazendo um atendimento conversando com os pais... a gente ajuda sim” (P3).

“[...] o mediador deveria atender pelo menos umas 20 ou 21 salas, porque o tempo é bem menor, disponibilidade de estar o turno completo, porque problema não escolhe hora... [...] a gente contribui sim, a gente conversa, dá orientação para os pais, dicas, conselhos, conversa com os alunos pra ver se resolve” (P4).

Desta forma, as respostas das participantes contrariam o prognóstico para a função do PMEC, que de acordo com a SEE, não só deveria permanecer, mas se ampliar para a totalidade das escolas da rede estadual. Scotuzzi e Adam (2016) ressaltam:

No entanto, para que o trabalho do PMEC seja significativo e produza efeitos esperados na redução e/ou minimização da violência no ambiente escolar, muitas ações deverão ser desencadeadas, como o aumento de profissionais para atuar como Gestores Regionais; a possibilidade de ampliação das categorias docentes que possam assumir a função; o investimento em cursos de formação continuada para esses profissionais, extensivo aos diretores de escola e professores coordenadores; a continuidade do processo sistemático de avaliação do Programa, entre outras (SCOTUZZI; ADAM, 2016, p. 162).

No subeixo 2, *Visão do agente para com a função do PMEC*, as participantes foram questionadas sobre desde quando existe a função do professor mediador e todas responderam que foi inserido na escola entre os anos de 2010 e 2011.

Questionadas sobre a diminuição da violência após a instituição da função do PMEC e de que forma ele contribui para essa diminuição, obtivemos as seguintes respostas:

“[...] ela minimizou os problemas... [...] ela ajuda com a prevenção. Não adianta só conter. Tem que ser um trabalho que vem de pouquinho em pouquinho. Alunos que entraram em 2010 hoje estão terminando. Eles pegaram o trabalho da mediação no início. Nos 3ºs anos do E.M. a gente não tem problema com eles... Já o E.F.II é muito intolerante” (P1).

“[...] a função do PMEC ajuda muito na escola. A gente tem que ajudar também, principalmente a tarde, porque são muito alunos. Então um professor não dá conta...quando era dois, era mais fácil. [...] ajuda a diminuir com projetos preventivos, palestras, conversando, orientando não só os alunos, mas os pais também. Porque a

orientação deve começar de casa, mas às vezes eles não sabem como fazer e recebem essa orientação aqui na escola” (P2).

“[...] acho que sim, acho que a mediação ajudou bastante. Eu acho que o trabalho que ela faz, outra função não tem esse tempo pra sentar, de conversar, de tentar resolver o conflito na conversa com eles. O mediador tem que ter um perfil de apaziguar, tem que ser uma pessoa que tem esse perfil de conversar com o aluno... [...] ajuda na prevenção, no trabalho antes de aumentar, da questão acontecer. E os alunos já sabem. Eles vêem que tá tendo conflito já procura a mediadora” (P3).

“[...] esse trabalho é a longo prazo, trabalho de formiguinha... esse é um trabalho que produz resultados, mas a longo prazo, por isso precisa ter sempre essa pessoa e como nossa escola é grande, deveria ter pelo menos duas. [...] contribui com a prevenção” (P4).

Mais uma vez, apontando para a visão salvífica do professor mediador de solucionar e extinguir da escola todo e qualquer tipo de desentendimento, não conseguindo ter a visão positiva do conflito como uma oportunidade de aprendizagem e reflexão sobre a sua atitude e a dos outros.

Ainda no subeixo 2, as participantes foram perguntadas sobre os pontos positivos e negativos da função do PMEC. Quanto aos pontos positivos todas as participantes responderam que é o auxílio na prevenção do conflito e que desafoga a gestão que se atêm sobrecarregada de trabalho e quanto aos pontos negativos, todas as participantes alegaram que apenas um PMEC é insuficiente para o tamanho e a demanda da escola.

Neste subeixo pode-se perceber a falta de investimento da SEE, nas Políticas Públicas implantadas, mesmo que estas apresentem resultados positivos e tenham perspectivas futuras de um potencial ainda mais abrangente do que os resultados apresentam.

No subeixo 3 *Concepção de violência, formas e procedimentos*, as participantes foram perguntadas sobre a temática da violência. Como ela se apresenta na escola, em que grau é classificada pelas participantes, o que acredita-se que a gera, os tipos mais comuns e a freqüência, e os procedimentos utilizados para conter e prevenir. No que tange ao grau ou classificação, baseadas na proporção da escola, todas as participantes elegeram nível médio para as ocorrências de violências.

Quanto aos fatores geradores: *“[...] a mídia influencia muito... é acontecer na novela, no outro dia é batata” (P1).* *“[...] às vezes conflito com amizades de fora da escola, problemas de namoro, problemas familiares e até de bairro estouram aqui*

dentro da escola” (P2). “[...] às vezes em casa é assim. Qualquer coisa é um tapa, uma surra ou vê os pais brigando com alguém... eles não acham que isso é estranho, pra eles é normal. É reflexo!” (P3). “[...] é reflexo da sociedade. Ta na TV, no whatsapp, ta em tudo que é lugar... é normal!” (P4).

Os meios de comunicação nos põem em contato quase que permanentemente com a violência – com a que existe em nossa sociedade e com a que se cria de forma imaginária. Provavelmente por isso são considerados, com frequência, uma das principais causas de origem da violência nas crianças e nos jovens (DÍAZ- AGUADO, 2016, p. 69)

Segundo as participantes, as ocorrências mais comuns são: bebida alcoólica, brigas e discussões (agressões físicas e verbais), *bullying*, problemas de indisciplina e descumprimento de regras. As providências tomadas quando ocorre algum tipo de violência ou medida para contê-las são basicamente comuns entre as participantes: conversar com os alunos, pais ou responsáveis, advertência verbal e escrita, suspensão, e em casos mais graves Boletim de Ocorrência (B.O.).

Contradizendo as punições empregadas pela instituição escolar, Tognetta e Vinha (2011) em relação à reflexão das providências tomadas no momento das ocorrências:

Na escola, não estamos em um tribunal de acusação em que o agressor será sempre agressor e por isso condenável. Estamos numa instituição que educa e, portanto, a resolução de conflitos é um processo contínuo que precisa ser visto como uma ação cotidiana em que todo dia se faz um pouquinho para que se formem sujeitos autônomos. Assim, mais do que punir exemplarmente, a escola precisa ensinar aos alunos formas de resolverem seus conflitos (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 13)

No Eixo II *Equipe gestora x Práticas Morais (Autonomia Moral)*, discutimos a relação da equipe gestora com os pais e a comunidade e qual a sua relação com a temática da moral e das regras.

O subeixo 1, que trata da relação aos pais e comunidade, todas as participantes relataram que o contato é feito por bilhete sob forma de convocação e via telefone, já que alguns alunos não entregam os bilhetes aos responsáveis. Convocam quando há algum problema envolvendo o aluno ou para os Conselhos de Classe que acontecem bimestralmente. Há uma unanimidade em declarar que: “[...] as salas que os pais não comparecem ou não participam, são as que mais necessitam, a que os alunos mais dão problemas” (P1, P2, P3 e P4). O objetivo é

sempre a aproximação da família e da comunidade à escola, para que o trabalho possa ser realizado em parceria.

Corroborando com o fato da extrema importância que a relação família-escola tem na prevenção da violência, Díaz-Aguado coloca:

[...] uma importante linha de atuação para melhorar a eficácia da educação na prevenção da violência é estimular a comunicação positiva entre a escola e a família – comunicação especialmente necessária para os adolescentes com mais dificuldades de adaptação ao sistema escolar e/ou com mais risco de violência. No entanto, o receio é que as razões que subjazem ao isolamento característico de suas famílias dificultem também a relação entre estas e o sistema escolar (DÍAZ-AGUADO, 2016, p. 65).

No subeixo 2, as participantes foram questionadas sobre o seu entendimento quanto ao desenvolvimento e autonomia moral. As respostas foram muito variadas e seguem:

“[...] a questão da moral não é fácil de lidar, porque não é só na escola. Ela não depende exclusivamente daqui, porque o aluno passa um tempo na escola. Isso é construído ao longo de uma vida. Então se em casa não tem esses princípios, aqui na escola eles não vão conseguir. Então você tenta. Teve alguns alunos que a gente até conseguiu, nessa participação moral, saber o que é moral, o que é ético, mas é pouco” (P1).

“[...] o adolescente hoje é desprovido de ter essa autonomia porque ele não tem essa preparação. Ele não tem em casa e muito menos na escola” (P2).

“[...] vem de casa. Às vezes a gente passa alguma coisa aqui na escola e em casa é completamente diferente, o modo de ver, a questão dos costumes, da ética, do que pensa que é certo e do que é errado, do que pode e do que não pode... a gente tem esse trabalho aqui na escola, mas eles estão aqui com a gente 5h por dia. E em casa?” (P3).

“[...] é uma coisa que tem que sair de dentro do indivíduo. Está inerente à ele. Se eu não tiver essa formação aí fica mais difícil. Se ninguém ensinou, com quem vou corresponder? ... a moral é relativa, de acordo com a família e o pensamento do indivíduo... outro dia o cara falou: rouba, mas faz! Então só porque faz, pode roubar? A gente tem uma aceitação de umas coisas que não tem cabimento. Uma banalização dos valores” (P4).

A orientação de Vinha (2013) esclarece a situação:

Esses educadores acreditam que os conflitos não fazem parte do ‘currículo’, de seu trabalho como docente, pois consideram a administração das desavenças entre os alunos ou o lidar com situações de indisciplina como sendo algo desviante da função de professor, fazendo com que o trabalho com o conteúdo fique atrasado, daí a utilização de estratégias para evitá-los

ou contê-los. Tal percepção fica também muito evidente ao ‘terceirizar’ o problema para ser resolvido pela coordenação/direção/orientação ou pela família (VINHA, 2013, p. 68).

As participantes P1, P2 e P3, obtiveram respostas comuns quanto a possibilidade de formação do cidadão garantida na escola, apresentada no subeixo 2, alegando que por mais que tentem e trabalhem com a temática, a escola não tem como garantir o êxito. Orientam os alunos sobre a importância do seu papel na sociedade, como cidadãos e a necessidade de regras para se viver em sociedade e apenas a participante P4 acredita que o trabalho realizado na escola, pode sim garantir a formação para a cidadania.

Como último subeixo, o 3, referentes as regras, todas as participantes evocaram a importância de regras, citaram o Regimento Interno elaborado pelo Conselho de Escola como supremacia na orientação das regras dentro da escola; o Projeto Político Pedagógico e a necessidade dos alunos conhecerem não apenas seus direitos, mas seus deveres. Por fim, as regras elaboradas em sala de aula por alunos e professores que pode ser diferente dependendo de cada professor e turma.

Ainda ao encontro do primeiro objetivo específico que é identificar e analisar práticas dos agentes escolares em relação ao modo como cada um pensa o seu papel na mediação de conflitos e prevenção da violência na escola. Foi realizada entrevista com a participante P MEC (P5). A seguir, o Quadro 3, apresenta os eixos e subeixos retirados das respostas das entrevistas com a P MEC.

Quadro 3 – Eixos e subeixos (Entrevista com P MEC)

Eixos	Subeixos
I - Concepção da violência e da resolução de conflitos	1 - Concepção do seu papel na escola e na responsabilidade na resolução de conflitos no âmbito escolar e preparação para a função (Q.1; Q.2; Q.3; Q.4; Q.5; Q.6; Q.7)
	2 - Visão do P MEC para com a função dos agentes (Q.18; Q.19; Q.20)
	3 - Concepção de violência, formas e procedimentos (Q.8; Q.9; Q.10; Q.11; Q.12)
II - P MEC x Práticas Morais (Autonomia Moral)	1 - Comunicação com pais e comunidade (Q.21)
	2. Relativo a moral (Q.22; Q.23; Q.25)

	3. Relativo as regras (Q.13)
--	------------------------------

Fonte: A autora (2017).

No Eixo I *Concepção da violência e resolução de conflitos*, discutimos as percepções que as participantes têm no que diz respeito ao papel desempenhado por elas, na sua função e com relação à mediação de conflitos; qual a visão que elas têm das funções da equipe gestora e qual o envolvimento dos pais e comunidade nas questões que dizem respeito à escola e aos problemas que ocorrem dentro da instituição escolar.

No subeixo 1 *Concepção do seu papel na escola e na responsabilidade na resolução de conflitos no âmbito escolar*, a participante PMEC (P5) foi questionada sobre sua função e indagações inerentes a ela. A PMEC nos relatou o que é um Professor Mediador Escolar e Comunitário e sua função dentro da escola. Quando respondeu sobre os motivos que a levaram a se inscrever no cargo, declarou:

“[...] eu sempre quis ter um trabalho desse dentro da escola, de estar orientando, porque eu sempre fui muito paciente, porque consigo não olhar só para o problema, mas enxergar além, sabe? Então, eu sempre pensei nesse além, e assim posso dar minha contribuição. A minha formação em Ciências Sociais também me permite ter uma visão diferenciada do contexto em si” (P5).

Ao perguntarmos sobre o processo seletivo, a participante nos orientou sobre o processo, como especificado na seção III, quando abordamos sobre o PMEC. Acredita ter sido selecionada *“[...] justamente por esse olhar diferenciado. Não levo tudo a ferro e fogo não. Procuo entender o porquê dele”... (P5)*

Receberam curso preparatório inicialmente, e Orientações Técnicas do Supervisor de Ensino responsável pela mediação semestralmente. No ano anterior era bimestralmente. Como material base de apoio: uma apostila preparada pelo promotor de justiça intitulada “Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores” (NUNES, 2012); e dois livros: “Violência na escola: um guia para pais e professores” (RUOTTI; CUBAS, 2006) e “Conflitos na Escola: Modos de Transformar – Dicas para refletir e exemplos de como lidar” (CECCON, 2009). Textos e panfletos com temáticas sugestivas são entregues nas Orientações Técnicas.

Ao final de cada ano, apresenta um Portfólio com amostras dos resultados das atividades e projetos desenvolvidos com os alunos no decorrer do ano letivo.

No subeixo 2, *Visão do agente para com a função do PMEC*, a participante, quando interrogada sobre a visão que a equipe gestora e os demais funcionários da escola, como professores, inspetores, têm da função do PMEC, a participante esclareceu que nem todos tem ciência da sua função. “[...] *Eles querem que eu vá lá, grite, acabe com a bagunça e não é essa a minha função. Começou a bagunça, chama a mediadora. Por não entenderem, acabam não contribuindo*”(P5).

A declaração demonstra como os professores não se sentem aptos para mediar nas situações com que se deparam cotidianamente. Sentem-se incapacitados para intervir de maneira a propiciar e favorecer a aprendizagem de valores (VINHA, 2013). Diante da fala da professora mediadora, pode-se compreender como de forma geral, professores estão despreparados para identificar e mediar o conflito. Chrispin (2011) relata:

É indispensável que diretores e professores sejam preparados para lidar com os ‘diferentes’ – quer no ensino, quer na avaliação, quer na relação; que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes de seu surgimento e preparados para mediar o conflito quando de seu estabelecimento. A mediação de conflitos seria semelhante à figura da ‘terceira pessoa’ que é capaz de entender os dois lados conflitados e conduzir a discussão para que percebam um o entendimento do outro (CHRISPINO, 2011, p. 34)

Quanto aos procedimentos da equipe gestora, com relação às ocorrências, geralmente os conflitos passam primeiro pela mediadora e se não resolvidos, ou se forem considerados graves, são encaminhados à direção. Com relação aos professores:

[...] me mandam papel o tempo todo. Fulano fez isso. Cicrano fez aquilo. Beltrano bla bla bla. Fulano me chamou disso. Cicrano não senta no lugar certo. Coisas que eles podiam resolver na própria sala de aula... eu subo e desço essa escadaria o tempo todo” (P5).

Assim, pode-se observar que o despreparo e a insegurança para lidar com os conflitos, consideram o solucionar a contenda não é função do professor, desobrigando-se da responsabilidade nesse processo (VINHA, 2013).

No subeixo 3 *Concepção de violência, formas e procedimentos*, a participante considera violência quando há agressão física e xingamento. As demais nuances são indisciplina, próprio da juventude. Considera a escola um lugar tranquilo, levando em consideração a quantidade de alunos e o tamanho da escola. Para ela, priorizam as denominadas “picuinhas” e se a família fosse mais presente,

orientasse e disponibilizasse mais atenção às crianças, melhoraria muito esse ambiente dentro da escola, porque para ela, as famílias desestruturadas são a das crianças que causam mais problemas. Na transição de ciclos, como no 9º ano, por exemplo, os conflitos são mais habituais e rotineiros.

No Eixo II *Equipe gestora x Práticas Morais (Autonomia Moral)*, discutimos a relação da PMEC com os pais e a comunidade e qual a sua relação com a temática da moral e das regras.

O subeixo 1, que trata da relação aos pais e comunidade, a participante relata que o contato é feito por bilhete sob forma de convocação e via telefone, já que alguns alunos não entregam os bilhetes aos responsáveis. Convocam quando há algum problema envolvendo o aluno ou para os Conselhos de Classe que acontecem bimestralmente. Assim como a equipe gestora, há uma unanimidade em declarar que as crianças que não tem familiares presentes na escola, são as que mais criam problemas. O objetivo é sempre a aproximação da família e da comunidade à escola, para que o trabalho possa ser realizado em parceria.

No subeixo 2, a participante foi questionada sobre o seu entendimento quanto ao desenvolvimento e autonomia moral: “[...] é você, diante da situação, ter seu ponto de vista, não é? desenvolvimento moral é você, por exemplo, ter valores e tendo valores, você tem autonomia, porque as pessoas percebem que você tem valores” (P5).

Toda a comunidade escolar precisa entender as questões sobre o desenvolvimento moral, para que ela possa ser introduzida na escola, de forma mais simples e fazer parte do cotidiano de todos os agentes escolares, que devem estar unidos para a idealização e realização de um mesmo fim, a autonomia moral.

Sobre as práticas promovidas dentro da escola, para a formação da cidadania, a participantes acredita que a escola têm condições de formar cidadãos, por possuírem regras e estas serem trabalhadas com pais, professores e alunos. Procura fazer com que os alunos reflitam sobre a atitude que tiveram.

Como último subeixo, o 3, referentes as regras, todas as participantes evocaram a importância de regras refere-se:

“[...] eu acho que eles vão ter autonomia quando tiverem com a autoestima boa, estar cientes de que estão sendo preparados, que existem pessoas que estão preocupadas com eles e que eles venham pra escola com pensamento diferente, conscientes de que é pra estudar, mas se a família não ajuda com isso, aí fica difícil!” (P5).

Concluindo Vinha (2013):

Se quisermos que nossos alunos sigam valores por autorregulação, podemos aproveitar as ocasiões de conflitos e as decisões, muitas vezes difíceis para ajudá-la na tomada de consciência de suas ações” (VINHA, 2013, p. 76).

Na próxima seção, discutiremos sobre as práticas morais e o projetos preventivos desenvolvidos na escola pesquisada.



Fonte: www.resenderesende.com.br

“O que mais preocupa não é o grito dos violentos, nem dos corruptos, nem dos desonestos, nem dos sem ética. O que mais preocupa é o silêncio dos bons”.

Martin Luther King

5 AS PRÁTICAS MORAIS NO CONTEXTO DA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

“A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola”.

Célestin Freinet

Nesta seção discorreremos sobre o que são as práticas morais e como elas podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. O estado da arte vem com o intuito de demonstrar a necessidade de estudos científicos relacionando as práticas morais com a função do professor mediador e para encerrar, os projetos de prevenção que o PMEC desenvolve na escola.

5.1 Contextualizando as práticas morais como estratégias para o desenvolvimento da autonomia moral

Importante se faz entender o que são as práticas morais e como podemos utilizá-las como estratégias cotidianas como auxílio e ferramenta para o objetivo maior, que é o desenvolvimento da autonomia moral nos alunos. É preciso compreender que um ambiente harmônico e saudável na escola, não significa a inexistência de conflitos.

Iniciaremos com a definição apresentada por Puig (2004):

[...] as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é resolver de modo previsto aquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais (PUIG, 2004, p. 63)

A escola é palco de uma infinidade de conflitos diários, baseado nas diferenças de idade, etnia, sexo, cultura, padrão socioeconômico, entre uma diversidade de questões que permite que as pessoas pensem de forma diferenciada e diverjam nas suas opiniões, causando muitas vezes, conflitos inerentes ao ser humano.

Desta forma, percebe-se a necessidade da comunidade escolar de planejar,

sistematizar e promover ações educativas que garantam a promoção de uma aprendizagem, não apenas de conteúdos curriculares que devem ser cumpridos, mas de aprendizagem de uma convivência pacífica e dotada de respeito com pontos de vista divergentes, proporcionando reflexões e crescimento, e não violência.

Visando a resolução de conflitos, existem alguns mecanismos que podem ser utilizados para permitir o desenvolvimento da autonomia e auxiliar em um ambiente social mais harmonioso e democrático. Entre elas podemos encontrar os círculos restaurativos (provenientes das práticas restaurativas), a discussão de dilemas, rodas de conversa e principalmente as assembléias de classes.

As práticas restaurativas são provenientes da Justiça restaurativa, originada no campo do Direito, na justiça criminal. Muitas dessas práticas podem ser utilizadas dentro do contexto escolar como cita Nunes (2012): “o perguntar restaurativo, o diálogo restaurativo, a mediação escolar, os encontros restaurativos, as conferências restaurativas, os círculos de paz e os círculos restaurativos” (NUNES, 2012, p. 6).

Os objetivos das práticas restaurativas são: capacitar os membros da escola para assumir a responsabilidade pelo bem-estar de todos; desenvolver competências nas pessoas; trabalhar valores como respeito, honestidade, humildade, solidariedade, entre outros; restaurar a relação das pessoas envolvidas no conflito; responsabilização pelos danos causados (NUNES, 2012).

Diante da diversidade de práticas restaurativas, nos ateremos a mediação escolar e aos círculos restaurativos. A mediação escolar, nada mais é do que a função desempenhada pelo PMEC, onde o professor mediador é o intermediário da discussão, procurando solucionar o conflito de forma pacífica. Os círculos restaurativos são reuniões com as partes conflitantes, o facilitador e outras pessoas da escola, família ou comunidade.

Vinha (2013) define círculos restaurativos como:

[...] encontros que acontecem depois de um conflito, em que as partes envolvidas, apoiadas por um facilitador e pela rede de apoio (pais, amigos, etc.), têm a intenção de expressar e ouvir um ao outro, reconhecer as escolhas e responsabilidades e chegar a um acordo visando restaurar as relações. É um procedimento que lida com os conflitos num âmbito privado (como as brigas de jovens por causa de um namorado, maus tratos entre pares ou situações de danos materiais entre alunos) de forma não punitiva, tendo como princípios o diálogo, a responsabilização para ouvir e considerar as necessidades e os sentimentos recíprocos (VINHA, 2013, p.83).

A discussão de dilemas, segundo Lind (2007) referenciado por Jacon (2016) objetiva:

Um conflito direcionando a atenção dos participantes para o núcleo moral de um conflito, ou seja, até os dilemas morais que o embasam. A regra básica de não desqualificar as outras pessoas contribui para focar mais no fato. No entanto, isto não significa que este método exclua os sentimentos. Pelo contrário, parte dos laços morais afetivos dos participantes, ajuda a fazê-los conscientes deles despertando sentimentos de dilema e de conflito. Mas estes sentimentos não estão ligados a pessoas nem a si mesmo (como os sentimentos de culpa), nem a outros (como os sentimentos de ódio) (LIND, 2007 apud JACON, 2016, p. 97).

Com o intuito de demonstrar práticas morais que contribuem para melhorar o convívio na escola, prevenir a violência e mediar os conflitos, queremos dar ênfase às assembleias de classe, que categorizamos como uma arma eficaz para a promoção da autonomia, de cidadãos éticos, críticos e valorizados em suas concepções.

Puig (2002) define as assembleias “são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para se transformar em tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno” (PUIG, 2002, p. 86). Sua função é dar voz ao aluno.

Para Vinha (2013) é um local para o exercício da cidadania, onde discutem os conflitos e negociam soluções, fazendo uso do respeito mútuo, elaborando e reelaborando as regras constantemente.

Diferente das outras formas de resolução de conflitos, as assembleias não procurar mediá-los na idéia de que existe o certo e o errado e de que deve haver uma pessoa para julgar e decidir, recompensar ou castigar, ou ainda fazer com que todos pensem da mesma forma. Para Araújo (2015):

O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados – sempre respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros que dela participam (ARAÚJO, 2015, p. 26).

Esta parte da análise vem ao encontro do segundo objetivo específico que é identificar e analisar práticas de prevenção da violência desenvolvidas na escola e suas possíveis correspondências com ações voltadas ao desenvolvimento da autonomia e da moralidade.

Mais uma vez as questões foram divididas em eixo e subeixos para uma melhor compreensão das respostas e para a análise.

Quadro 4 – Eixos e subeixos (Entrevista com equipe gestora)

Eixos	Subeixos
Práticas Morais	1 – Programas e projetos (Q.13)
	2 – Desempenho da função (Q.16)

Fonte: A autora (2017).

No Eixo *Práticas Morais*, procurou-se analisar a relação dos projetos desenvolvidos na escola pesquisada e quando as participantes, no subeixo 1, foram questionadas sobre projetos preventivos que pudessem contribuir para a diminuição da violência na escola, responderam:

“[...] O PMEC faz o trabalho, que não é só atender aluno. São projetos de prevenção do bullying, das drogas, sempre com as classes mais vulneráveis ou que dão mais trabalho” (P1).

“[...] as idéias dos projetos surgem no planejamento, o que a escola tá precisando ser trabalhado. No decorrer do ano, o professor mediador vai atrás das pessoas que possam estar vindo aqui. Esses dias teve um caso de abuso de medicamento, então a PMEC vai atrás de alguém pra dar palestra, orientar. Vieram alunos da faculdade de Medicina com uma professora e passaram nas salas orientando sobre o uso abusivo de medicamentos” (P2).

“[...] então, aí é a mediação! É o que ela traz pra escola, o que ela busca, projetos de parcerias, pra que isso seja contido. A gente tem a parceria com a Unoeste, das psicólogas também, que elas fazem um trabalho bem legal com eles também. Ela trouxe um pessoal também, só que não sei de onde era”... (P3).

“[...] Existem, que trabalham com bullying, tem a mediadora, tem os próprios professores que são conselheiros de classe”... (P4).

Diante dos posicionamentos, pode-se perceber que as participantes não possuem um conhecimento adequado dos projetos que são desenvolvidos na escola, não trabalhando a interdisciplinariedade e a cooperação de todos os agentes escolares para a conquista de uma escola mais autônoma e democrática.

No caso do subeixo 2, quando perguntadas sobre quem exercia a função antes do PMEC, todas as participantes responderam que era responsabilidade da equipe gestora, mais especificamente a direção. Quanto ao desenvolvimento de projetos preventivos, ficava a cargo de professores, que apresentavam um esboço do desenvolvimento e se aprovado pela coordenação, era desenvolvido com os

alunos. Geralmente eram projetos de prevenção à gravidez na adolescência, combate ao uso de drogas, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, etc.

Quadro 5 – Eixos e subeixos (Entrevista com PMEC)

Eixos	Subeixos
Práticas Morais	1 – Programas e projetos (Q.24; Q26)
	2 – Desempenho da função (Q.14; Q.15; Q.16; Q.17)

Fonte: A autora (2017).

No caso da PMEC, o subeixo 1, a questão foi mais direcionada à prática moral, com o objetivo de saber se ela desenvolvia algum projeto que auxiliasse o desenvolvimento da autonomia nos alunos e se teria alguma sugestão de prática. A participante PMEC, prontamente responde que trabalha valores de diversas formas. Fábulas, teatros que dramatizam situações reais são exemplos. Posteriormente, os alunos refletem e discutem as temáticas envolvidas. A sugestão de outras práticas ficou a cargo da autoestima. *“[...] eu acho que eles vão ter autonomia quando estiverem com a autoestima boa, estar cientes de que estão sendo preparados, que existem pessoas preocupadas com eles”* (P5).

No subeixo 2, refere-se a medidas e formas de abordagens na resolução de conflitos. Comentou sobre as famílias desestruturadas, que segundo ela, são responsáveis pelos problemas; o professor representante de classe que elabora todo início de ano letivo, regras de convivência; a abordagem individual depois em conjunto das partes envolvidas no conflito e para finalizar *“[...] faço a Deus uma oração e peço pra ter serenidade e sabedoria para ser imparcial”* (P5).

Com essas reflexões podemos concluir que todos os agentes escolares precisam trabalhar juntos para a conquista de um ambiente harmonioso e democrático, através do desenvolvimento da autonomia, mas para que isso se concretize, é preciso que esta equipe também esteja preparada e respalda de conhecimento para poder auxiliar de forma precisa nessa conquista que é de todos e para todos.

5.2 Experiências com assembleias de classe e outras práticas morais nos projetos de mediação de conflito escolar na função do PMEC

Esta seção tem o intuito de apresentar alguns estudos referentes à temática das assembleias e outras práticas morais relacionadas e interligadas aos projetos de mediação de conflito escolar na função do PMEC. Com isso, pretende esclarecer através da revisão de literatura, a necessidade de trabalhos científicos sobre o assunto e a importância do desenvolvimento deste trabalho.

O trabalho foi realizado por meio da coleta de dados em bases eletrônicas brasileiras disponíveis para consultas de trabalhos e publicações sobre discussão do presente trabalho.

Foram utilizadas para pesquisa as expressões: “práticas deliberativas” OR “assembleias de classe” OR “práticas morais” AND “mediação de conflitos” OR “professor mediador”.

As bases de dados consultadas foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Bases de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. O período selecionado para pesquisa foi dos anos de 2010 (ano em que foi criada a função do PMEC) a 2018. Em nenhuma das bases de dados consultadas encontrou-se trabalhos com relações precisas das práticas morais com a função do PMEC.

Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura dos resumos dos artigos encontrados e, a partir desta, selecionar os trabalhos que se relacionavam com as temáticas da pesquisa. Foram incluídos trabalhos que pudessem colaborar com a compreensão e enriquecimento da pesquisa.

Quadro 6- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD

Título do Trabalho	Ambiente	Tipo de Pesquisa	Ano	Instituição
As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de Ensino Fundamental II	BDTD	Dissertação	2017	Universidade do Oeste Paulista
As práticas morais em uma escola democrática: um estudo do ambiente sociomoral	BDTD	Dissertação	2018	Universidade Estadual Paulista
Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado de conhecimento	BDTD	Tese	2013	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: A autora (2017).

Na biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas duas dissertações e uma tese que expõe questões sobre práticas morais, contudo nenhuma está relacionada com a função do PMEC. *As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I*, Vanni (2017) enriqueceu com vastos conhecimentos sobre as assembleias de classe. Mazzini (2018) e Vivaldi (2013) nos remeteram a referenciais teórico como Puig (1998), Araújo (2002), Vinha (2013), entre outros, que também contribuíram para a pesquisa.

Quadro 7- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados CAPES

Título do Trabalho	Ambiente	Tipo de Pesquisa	Ano	Periódico
O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência	CAPES	Artigo	2014	Interfaces da Educação
O professor mediador e comunitário: uma prática em construção	CAPES	Artigo	2016	Revista Eletrônica de Educação

Fonte: A autora (2017).

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados dois artigos. Discute sobre a função do Professor Mediador trazendo uma reflexão sobre os trabalhos executados na escola e a função designada pela Política Pública que a criou. Carvalho (2014) engloba a função do PMEC aos desafio à violência dentro do âmbito escolar e Rocha, Bittar e Lopes (2016) questionam o aprimoramento da função essencialmente necessária, mas que está prestes a se tornar mais uma Política Pública que acabou.

Quadro 8- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa no GOOGLE ACADÊMICO

Título do trabalho	Ambiente	Tipo de pesquisa	Ano	Periódico
Assembleias de classe: espaços democráticos de participação dos alunos na construção da autonomia moral e enfrentamento da indisciplina escolar	Google acadêmico	Artigo	2013	Universidade do Minho
Assembleia de turma e a hora do cidadão	Google acadêmico	Dissertação	2017	IPS – Instituto Politécnico de Setubal

Fonte: A autora (2017).

Na base de dados Portal Google Acadêmico, foram encontrados dois trabalhos considerados relevantes para aprimorar os conhecimentos ligados à temática da presente pesquisa. Dias e Colombo (2013) trouxeram apoio teórico quanto às assembleias de classe e a construção da autonomia moral. Lourenço

(2017) também serviu de recurso epistemológico na construção do aprendizado sobre as assembleias de classe.

5.3 O P MEC e os projetos de prevenção desenvolvidos na escola

Analisar os projetos de prevenção desenvolvidos pelo P MEC e como essa temática poderia ser melhor aproveitada para a prevenção e não contenção do conflito dentro do âmbito escolar. Passamos, então, a discussão de algumas ações e projetos que a P MEC desenvolve durante o ano letivo.

Os projetos desenvolvidos envolvem as temáticas: drogas, *bullying*, auto-estima e valores, sexualidade e gravidez na adolescência, são os mais comuns devido a necessidade diante das ocorrências registradas na escola. São considerados instigadores de violência, porque à partir deles, muitos conflitos são iniciados e na maioria das vezes terminam em violência.

As drogas sempre foram um dos principais problemas dentro e fora das escolas, principalmente na adolescência. São capazes de alterar o funcionamento mental e psíquico do ser humano e por esse motivo são denominadas psicotrópicas. Incluímos nessa denominação as bebidas alcoólicas utilizadas por alunos menores, sendo considerado pela P MEC, um fator mais preocupante e incidente que as drogas em si. Por essa problemática ainda permanecer na escola insistentemente, a P MEC citou esse como um dos projetos que são desenvolvidos todos os anos.

Como material de apoio, a P MEC recebeu da Diretoria de Ensino uma apostila de “Prevenção à dependência química”, como respaldo e embasamento para as questões que surgirem. Com o auxílio e parceria com a Faculdade de Medicina do município e da Polícia Militar, a P MEC trouxe para uma palestra com as classes onde foram detectados alunos com sintomas de usuários ou alunos que possivelmente poderiam estar trazendo as drogas para dentro da escola, um aluno de medicina matriculado no último ano do curso, um tenente da Polícia Militar e um ex-usuário de drogas. Nessa palestra são explicitados os tipos de drogas e como são utilizadas, bem como os efeitos negativos causados ao organismo; as conseqüências jurídicas diante do descumprimento da lei; e as conseqüências para a vida pessoal e familiar de um viciado em drogas e álcool. A Polícia Militar também expõe um projeto desenvolvido por eles para o combate ao uso de drogas, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

Depois de realizada a palestra e retiradas as dúvidas com os palestrantes, são propostos durante a semana, vários debates com os alunos e posteriormente a produção de trabalhos, cartazes, encenações de teatro, para conscientizar toda a população escolar do problema e suas conseqüências.

O bullying é considerado uma problemática muito recorrente no âmbito escolar. As perseguições constantes, intimidações, maus tratos proporcionados por um grupo de alunos a um aluno especificamente, de forma insistente e abusiva.

Avilés nos esclarece:

Chamamos bullying à intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa por parte de um abusador ou grupo de valentões através de agressões físicas, verbais e/ou sociais com resultados de vitimização psicológica e rejeição grupal (AVILÉS, 2006, apud AVILÉS, 2013, p. 38)

No caso do *bullying*, a professora mediadora assistiu com os alunos dois filmes: “Depois de Lúcia” e “*Bullying*: provocações sem limites”, que apresentavam casos semelhantes aos que estavam acontecendo na escola. Em um dos filmes, o resultado final foi de óbito de um dos acusados de praticar o *bullying*. Em meio a essa situação, dois alunos que eram considerados “alunos que dão trabalho”, saíram da sala de vídeo antes que o filme terminasse. A mediadora foi atrás e ao sair se deparou com o aluno chorando. Após acalmá-lo conversou e descobriu que ele também sofria *bullying* e para se livrar da perseguição, uniu-se aos perseguidores. Após o termino do filme abriu espaço para que os alunos discutissem e apresentassem reflexões sob a forma de um teatro para ser apresentado para as outras classes.

No dia 20 de novembro, considerado dia da Consciência Negra, foram realizados painéis e cartazes que destacavam situações de preconceitos raciais. Pesquisas e exposições sobre os fatos históricos que incidem sobre a escravidão no Brasil, com a cooperação do professor de História, foram desenvolvidos muitos cartazes com fatos históricos. Com o auxílio da professora de Língua Portuguesa, foi realizado um Sarau, onde os alunos cantaram músicas que discutiam sobre o tema.

Em parceria com o professor de Ciências Biológicas, desenvolveu projeto de Educação Sexual e Prevenção à gravidez e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Enfermeiros e auxiliares de enfermagem ministraram palestras de orientação e

distribuíram preservativos para os alunos.

Com a colaboração dos estudantes do curso de Psicologia de uma Universidade do município, promoveram discussões sobre autoestima e de questões como empatia e simpatia.

5.4 Propostas de aprimoramento e diversidade de Práticas Morais como prevenção

Diante dos conhecimentos que temos adquirido ao longo da pesquisa, propor a assembléia de classe como sugestão para a primeira prática moral para serem utilizada no dia a dia da escola, como tentativa e experiência de prevenção e diminuição de conflitos dentro da Instituição.

Um aporte teórico foi sugerido para a professora mediadora, contudo, diante do ínfimo tempo que pôde ser disponibilizado por ela para discussão do tema, não foi possível desenvolver a estruturação e sistematização dessa prática com os alunos, que exigia tempo de aulas e pessoas para aprimorar o trabalho na prática.

Vanni (2017) conclui:

As assembleias de classe, objeto de estudo de autores como Araújo (2004; 2015), Arguís (2002), Puig (2000; 2004); Tognetta e Vinha (2007), dentre outros que se debruçam sobre a compreensão da temática no que diz respeito ao trabalho com as práticas morais na escola, conduz esta pesquisa à reflexão deste recurso como um espaço possível na contribuição do desenvolvimento da autonomia moral da criança (VANNI, 2017, p. 77).

Por ser um momento baseado no diálogo racional e na escuta respeitosa da visão do outro, as assembleias de classe são espaços privilegiados para que os professores possam trabalhar conteúdos, atitudes práticas e valores primordiais ao convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares tornaram-se palco recorrente de situações de violências, incivildades, falta de sentimento de pertencimento e sentido para permanecer dentro da escola.

Com o objetivo de identificar e analisar as práticas de prevenção de violência desenvolvida por gestores e PMEC em uma escola pública, iniciou-se essa dissertação.

Tomando por base que as práticas morais, em especial as assembleias, tem um papel preponderante no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual da criança e do adolescente, proporcionando a eles uma convivência escolar saudável, ética, e promovendo a diminuição da violência no âmbito escolar.

Autores como Abramovay, Tognetta, Vinha e Debarbieux fazem parte do aporte teórico que fala sobre a violência. Autores da Psicologia da Moralidade como Piaget, especialmente da teoria cognitiva evolutiva embasaram o desenvolvimento moral e intelectual. Scotuzzi e Adam fundamentaram as Políticas Públicas e a função do PMEC.

Importante se faz ressaltar, que o Professor Mediador Escolar e Comunitário, foi uma função provinda de uma Política Pública, com condições de desenvolver um trabalho relevante na prevenção da violência e na promoção da autonomia, formando cidadãos éticos e conscientes de seu papel na sociedade, através de Projetos Preventivos, mas que pela falta de tempo, não puderam ser implementados, já que o projeto PMEC, ao invés de ser estruturado, tem sido deixado de lado, justificado pela contenção de despesas.

Portanto, vemos o quanto é importante a aprendizagem de práticas morais por toda comunidades escolar, para que faça parte do cotidiano o respeito, a cooperação, recursos essenciais para a conquista da autonomia moral e intelectual.

Diante dos objetivos propostos de identificar e analisar as práticas dos agentes escolares em relação ao modo como cada um pensa o seu papel na mediação de conflitos e prevenção da violência, concluímos que ainda falta uma conscientização da responsabilidade que cada um tem para com a escola, onde a 'terceirização' da responsabilidade continua a vigorar. Quanto ao objetivo de identificar e analisar as práticas de prevenção de violência desenvolvidas na escola e suas possíveis correspondências com ações voltadas para o desenvolvimento da

autonomia é possível considerar que apesar dos Projetos de Prevenção não estarem sendo desenvolvidos de forma sistematizada e as concepções de práticas morais serem conceitos ainda nebulosos para os agentes escolares, existe uma perspectiva de aprendizagem e promoção destas práticas no contexto escolar.

Esperamos ter contribuído não para o fim dessa busca pelo conhecimento, mas apenas o início de uma aprendizagem que possa ser aprimorada e com isso contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da construção de um ambiente escolar de formação de cidadãos éticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Debate**: violência, mediação e convivência na escola. Boletim 23. Ministério da Educação: Novembro, 2005. p. 3-10.
- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 65- 106.
- ARAÚJO, U. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo - apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.
- CARVALHO, P. C. A. O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar. **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**, v. 5, n. 13, 2014.
- CECCON, C. *et. al.* **Conflitos na escola: modos de transformar**: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.
- COLOMBO, T. F. da Silva; DIAS, C. L.; MORAIS, A. de. Assembléias de classe e segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos Ensinos Fundamental II e Médio. **Revista: Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 20, n. 33, p. 15-45, jul/dez, 2015.

DEBARBIEUX, É.. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catharine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.

DIAS, C. L. **Relatório final- Assembleias de classe no ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/ CNPq, 2013.

DIAS, C. L.COLOMBO, T. F. S. Assembleias de classe: espaços democráticos de participação dos alunos na construção da autonomia moral e no enfrentamento da indisciplina escolar. *In*: XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Anais [...]**. Braga: Fundação para a Ciência e a Tecnologia- Ministério da Educação e Ciência, 2013. v. 01. p. 127-142.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. American, SP: Adonis, 2016.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 11, july., 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GOULART, Í. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JACON, V. A. B. **Educação em Valores**: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2016.

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. ; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LOURENÇO, A. S. G. **A assembleia de turma e a hora do cidadão**. 2017. Relatório (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Setubal, 2017. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17044/1/Ppt_Ana%20Sofia%20Louren%C3%A7o_n.%C2%BA%20140140008%20_As%20AT%20e%20a%20HC-dois%20dispositivos%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20ou%20media%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

MAZZINI, P. F. As práticas morais em uma escola democrática: um estudo do ambiente sociomoral. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mazzini_pf_me_mar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

MENIN, M. S. S *et al.* Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, jun. 2014. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/374/37431490008.pdf. Acesso em: 24 mar. 2016.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. *In*: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.p. 157-186.

NUNES, A. O. **Apostila para o Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores**. Ministério Público do Estado de São Paulo. Centro de apoio operacional Cível e de Tutela Coletiva do Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

PAULA, C. A. de. A violência na escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED, 2008. p. 21-28.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT-DAYAN, Sílvia; TRYPHON, Anastacia (orgs.) **Sobre a Pedagogia: textos inéditos Jean Piaget**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 13.ed. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1974.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. *In*: ARGÜIS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998.

ROCHA, M. F. J.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. O professor mediador escolar e comunitário: uma prática em construção. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, 2016.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Currículo do estado de São Paulo**: ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 07 de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências, 2012. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012. Acesso em: 8 ago. 2016.

SCOTUZZI, C. A. S.; ADAM, J. M.. **O professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. *In: Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. GARCIA, Joe; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S. **Um panorama geral da violência**: e o que se faz para combatê-la. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) **Conflito na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para autonomia e superar suas microviolências. *In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEME, Maria Isabel da Silva; VICENTIN, Vanessa Fagionatto. Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p 47-82.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

UNICEF. **A voz dos adolescentes**. Brasília: UNICEF, 2002.

VANNI, V. N. **As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiências com assembléias em uma escola pública de ensino fundamental**

I. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista , Presidente Prudente, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(IN) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 18 ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. *In: Indisciplina, conflitos e bullying na escola.* GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino.; VINHA, Telma Pileggi. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

VIVALDI, F. M. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento.** 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2013.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO – PARECER FINAL

06/12/2017

Certificado

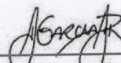
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação
PEIC - Programa Especial de Iniciação Científica**Parecer Final**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "MEDIÇÃO DE CONFLITOS E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MORAIS: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 3757 e tendo como participante(s) NATALIE PEREZ MENDES (discente), ROGER GOULART PELEGRINI (discente), CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 26 de Junho de 2017.



Prof. D. Air Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CPDI



Prof. Dr. Gisele Alborghetti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

valide este documento em www.unoeste.br/sgp informando o código de segurança e86a0d69edc5c18bfc66b831e7edcba7

<http://www.unoeste.br/SGP/certificados/ver.asp?h=e86a0d69edc5c18bfc66b831e7edcba7>

1/1

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Diretor)

Título da Pesquisa: **Mediação de Conflitos nas Escolas Públicas: As Práticas Morais como Estratégias de Prevenção**

Nome do (a) Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1.Natureza da pesquisa: o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas nas Escolas Públicas com vistas à prevenção e sistematizar experiências de uma práticas morais de caráter deliberativo como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

2.Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: o(a) diretor(a) da Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/ SP; o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

3.Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora Natalie Perez Mendes realize a pesquisa através da observação pela própria pesquisadora das práticas de mediação de conflitos realizada em sua escola, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize a entrevista semiestruturada com o sr.(sra) e alguns de seus agentes escolares sobre essa prática. O sr. (sra.) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.Sobre as entrevistas: a pesquisa será realizada na Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/SP. A coleta de dados será realizada por meio da observação de práticas de mediação de conflitos desenvolvidas com vistas à prevenção e entrevistas semiestruturadas serão realizadas com o(a) diretor(a); o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

5.Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6.Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7.Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aprendizagem de práticas morais para a construção e o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e conseqüentemente a diminuição da violência dentro do âmbito escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas em sua ação docente como professor, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8.Pagamento: o sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 3264

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Vice-Diretor)

Título da Pesquisa: **Mediação de Conflitos nas Escolas Públicas: As Práticas Morais como Estratégias de Prevenção**

Nome do (a) Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1.Natureza da pesquisa: o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas nas Escolas Públicas com vistas à prevenção e sistematizar experiências de uma práticas morais de caráter deliberativo como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

2.Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: o (a) diretor(a) da Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/ SP; o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

3.Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora Natalie Perez Mendes realize a pesquisa através da observação pela própria pesquisadora das práticas de mediação de conflitos realizada em sua escola, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize a entrevista semiestruturada com o sr.(sra) e alguns de seus agentes escolares sobre essa prática. O sr. (sra.) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.Sobre as entrevistas: a pesquisa será realizada na Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/SP. A coleta de dados será realizada por meio da observação de práticas de mediação de conflitos desenvolvidas com vistas à prevenção e entrevistas semiestruturadas serão realizadas com o(a) diretor(a); o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

5.Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6.Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7.Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aprendizagem de práticas morais para a construção e o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e conseqüentemente a diminuição da violência dentro do âmbito escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas em sua ação docente como professor, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8.Pagamento: o sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 3264

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Coordenador Pedagógico)

Título da Pesquisa: **Mediação de Conflitos nas Escolas Públicas: As Práticas Morais como Estratégias de Prevenção**

Nome do (a) Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1.Natureza da pesquisa: o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas nas Escolas Públicas com vistas à prevenção e sistematizar experiências de uma práticas morais de caráter deliberativo como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

2.Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: o (a) diretor(a) da Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/ SP; o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

3.Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora Natalie Perez Mendes realize a pesquisa através da observação pela própria pesquisadora das práticas de mediação de conflitos realizada em sua escola, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize a entrevista semiestruturada com o sr.(sra) e alguns de seus agentes escolares sobre essa prática. O sr. (sra.) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.Sobre as entrevistas: a pesquisa será realizada na Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/SP. A coleta de dados será realizada por meio da observação de práticas de mediação de conflitos desenvolvidas com vistas à prevenção e entrevistas semiestruturadas serão realizadas com o(a) diretor(a); o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

5.Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6.Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7.Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aprendizagem de práticas morais para a construção e o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e conseqüentemente a diminuição da violência dentro do âmbito escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas em sua ação docente como professor, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8.Pagamento: o sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 3264

E-mail: cep@unoeste.br

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professor Mediador)**

Título da Pesquisa: Mediação de Conflitos nas Escolas Públicas: As Práticas Morais como Estratégias de Prevenção

Nome do (a) Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

1.Natureza da pesquisa: o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas nas Escolas Públicas com vistas à prevenção e sistematizar experiências de uma práticas morais de caráter deliberativo como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

2.Participantes da pesquisa: os participantes desta pesquisa serão: o(a) diretor(a) da Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/ SP; o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

3.Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora Natalie Perez Mendes realize a pesquisa através da observação pela própria pesquisadora das práticas de mediação de conflitos realizada em sua escola, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize a entrevista semiestruturada com o sr.(sra) e alguns de seus agentes escolares sobre essa prática. O sr. (sra.) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.Sobre as entrevistas: a pesquisa será realizada na Escola Estadual Fernando Costa localizada na cidade de Presidente Prudente/SP. A coleta de dados será realizada por meio da observação de práticas de mediação de conflitos desenvolvidas com vistas à prevenção e entrevistas semiestruturadas serão realizadas com o(a) diretor(a); o(a) vice-diretor(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); o(a) professor(a) mediador(a) do Ensino Fundamental II e Médio, todos desta mesma escola.

5.Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6.Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7.Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre aprendizagem de práticas morais para a construção e o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e conseqüentemente a diminuição da violência dentro do âmbito escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas em sua ação docente como professor, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8.Pagamento: o sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Natalie Perez Mendes

Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof^a Dra.Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Prof^a Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (018) 3229- 3264

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Diretor

Seção I - Identificação do Perfil Docente

1. Cargo ou função na Diretoria de Ensino: _____

2. Sexo: Feminino Masculino Transgênero

3. Idade: _____ 4. Estado civil: _____

5. Filhos: Sim Não Quantos: _____

6. Cidade que reside: _____

7. Formação acadêmica:

Graduação _____

Aperfeiçoamento (180 h) _____

Especialização (360 h) _____

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Estadual de Educação

Concursado: _____ Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____ Jornada de trabalho: _____

Tempo de atuação na atual na Diretoria: _____

9. Exercício da docência em outra Instituição. _____

10. Exercício de outra atividade: _____

Seção II - Modelo de entrevista para o Diretor

1. Quais as modalidades de ensino que a escola oferece?
2. Qual a quantidade de alunos matriculados na escola?
3. Quais os turnos em que a escola funciona?
4. Quais turnos você está presente na escola?
5. Existe mais alguém na escola que exerce a mesma função que você?
Sempre foi assim?
6. Como você define seu papel na escola?
7. Os pais (comunidade em geral) participam da escola? Com que frequência?
8. Como é feito o contato com eles?
9. Na sua opinião, qual é o objetivo dessa aproximação?
10. Como você vê hoje a violência no contexto escolar? O que você acredita que gera violência dentro da escola? Como ela é classificada?
11. São registradas muitas ocorrências de violências nesta escola? Se sim, quais os tipos mais comuns e com que frequência ocorre?
12. Qual o procedimento utilizado quando ocorre algum tipo de violência? Ou que medidas são disponibilizadas para contê-las?
13. Existem programas, projetos que se utilizam de medidas preventivas de violência? Se sim, quem pode ou deve desenvolvê-las e quais são eles?
14. Desde quando existe a função do professor mediador na escola?
15. Você acredita que o índice de violência e incivilidades na escola, foi alterado, depois desta função ser instituída? Por quê?
16. Antes do PMEC, quem era responsável pela função de conter os conflitos dentro da escola? E de desenvolver projetos preventivos?
17. De que forma a função do PMEC contribui para a diminuição da violência na escola?

18.Em sua opinião, o que poderia ser feito?

19.De que forma você acredita que contribui na solução de conflitos?

20.Quais são os pontos positivos e as dificuldades da função do PMEC?

21.O que você entende a respeito do desenvolvimento moral? E autonomia moral?

22.Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?

23.Como são estabelecidas as regras na escola? E as de convivência?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Vice-Diretor**Seção I - Identificação do Perfil Docente**

1. Cargo ou função na Diretoria de Ensino: _____

2. Sexo: Feminino Masculino Transgênero

3. Idade: _____ 4. Estado civil: _____

5. Filhos: Sim Não Quantos: _____

6. Cidade que reside: _____

7. Formação acadêmica:

Graduação _____

Aperfeiçoamento (180 h) _____

Especialização (360 h) _____

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Estadual de Educação

Concursado: _____ Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____ Jornada de trabalho: _____

Tempo de atuação na atual na Diretoria: _____

9. Exercício da docência em outra Instituição. _____

10. Exercício de outra atividade: _____

Seção II - Modelo de entrevista para o Vice-Diretor

- 1.Quais as modalidades de ensino que a escola oferece?
- 2.Qual a quantidade de alunos matriculados na escola?
- 3.Quais os turnos em que a escola funciona?
- 4.Quais turnos você está presente na escola?
- 5.Existe mais alguém na escola que exerce a mesma função que você?
Sempre foi assim?
- 6.Como você define seu papel na escola?
- 7.Os pais (comunidade em geral) participam da escola? Com que frequência?
- 8.Como é feito o contato com eles?
- 9.Na sua opinião, qual é o objetivo dessa aproximação?
- 10.Como você vê hoje a violência no contexto escolar? O que você acredita que gera violência dentro da escola? Como ela é classificada?
- 11.São registradas muitas ocorrências de violências nesta escola? Se sim, quais os tipos mais comuns e com que frequência ocorre?
- 12.Qual o procedimento utilizado quando ocorre algum tipo de violência? Ou que medidas são disponibilizadas para contê-las?
- 13.Existem programas, projetos que se utilizam de medidas preventivas de violência? Se sim, quem pode ou deve desenvolvê-las e quais são eles?
- 14.Desde quando existe a função do professor mediador na escola?
- 15.Você acredita que o índice de violência e incivildades na escola, foi alterado, depois desta função ser instituída? Por quê?
- 16.Antes do PMEC, quem era responsável pela função de conter os conflitos dentro da escola? E de desenvolver projetos preventivos?

17. De que forma a função do PMEC contribui para a diminuição da violência na escola?
18. Em sua opinião, o que poderia ser feito?
19. De que forma você acredita que contribui na solução de conflitos?
20. Quais são os pontos positivos e as dificuldades da função do PMEC?
21. O que você entende a respeito do desenvolvimento moral? E autonomia moral?
22. Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?
23. Como são estabelecidas as regras na escola? E as de convivência?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENADOR PEDAGÓGICO**Seção I - Identificação do Perfil Docente**

1. Cargo ou função na Diretoria de Ensino: _____

2. Sexo: Feminino Masculino Transgênero

3. Idade: _____ 4. Estado civil: _____

5. Filhos: Sim Não Quantos: _____

6. Cidade que reside: _____

7. Formação acadêmica:

Graduação _____

Aperfeiçoamento (180 h) _____

Especialização (360 h) _____

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Estadual de Educação

Concursado: _____ Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____ Jornada de trabalho: _____

Tempo de atuação na atual na Diretoria: _____

9. Exercício da docência em outra Instituição _____.

10. Exercício de outra atividade: _____

Seção II - Modelo de entrevista para o Coordenador Pedagógico

- 1.Quais as modalidades de ensino que a escola oferece?
- 2.Qual a quantidade de alunos matriculados na escola?
- 3.Quais os turnos em que a escola funciona?
- 4.Quais turnos você está presente na escola?
- 5.Existe mais alguém na escola que exerce a mesma função que você?
Sempre foi assim?
- 6.Como você define seu papel na escola?
- 7.Os pais (comunidade em geral) participam da escola? Com que frequência?
- 8.Como é feito o contato com eles?
- 9.Na sua opinião, qual é o objetivo dessa aproximação?
- 10.Como você vê hoje a violência no contexto escolar? O que você acredita que gera violência dentro da escola? Como ela é classificada?
- 11.São registradas muitas ocorrências de violências nesta escola? Se sim, quais os tipos mais comuns e com que frequência ocorre?
- 12.Qual o procedimento utilizado quando ocorre algum tipo de violência? Ou que medidas são disponibilizadas para contê-las?
- 13.Existem programas, projetos que se utilizam de medidas preventivas de violência? Se sim, quem pode ou deve desenvolvê-las e quais são eles?
- 14.Desde quando existe a função do professor mediador na escola?
- 15.Você acredita que o índice de violência e incivildades na escola, foi alterado, depois desta função ser instituída? Por quê?
- 16.Antes do PMEC, quem era responsável pela função de conter os conflitos dentro da escola? E de desenvolver projetos preventivos?

17. De que forma a função do PMEC contribui para a diminuição da violência na escola?
18. Em sua opinião, o que poderia ser feito?
19. De que forma você acredita que contribui na solução de conflitos?
20. Quais são os pontos positivos e as dificuldades da função do PMEC?
21. O que você entende a respeito do desenvolvimento moral? E autonomia moral?
22. Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?
23. Como são estabelecidas as regras na escola? E as de convivência?

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Professor Mediador e Comunitário

Seção I - Identificação do Perfil Docente

1. Cargo ou função na Diretoria de Ensino: _____

2. Sexo: Feminino Masculino Transgênero

3. Idade: _____ 4. Estado civil: _____

5. Filhos: Sim Não Quantos: _____

6. Cidade que reside: _____

7. Formação acadêmica:

Graduação _____

Aperfeiçoamento (180 h) _____

Especialização (360 h) _____

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Estadual de Educação

Concursado: _____ Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____ Jornada de trabalho: _____

Tempo de atuação na atual na Diretoria: _____

9. Exercício da docência em outra Instituição. _____

10. Exercício de outra atividade: _____

Modelo de entrevista para o professor mediador e comunitário

- 1.O que é um PMEC e qual a sua função?
- 2.Quais foram os motivos que o levaram a se inscrever para o cargo de professor mediador? Há quanto tempo atua nesta função?
- 3.Como foi o processo seletivo para seu ingresso nessa função? Por que você acredita ter sido selecionado?
- 4.Você se sente completamente preparado para a função de mediador?
- 5.Você recebe cursos preparatórios ou de atualização da Secretaria de Educação? Com que frequência? Se sim, como se desenvolvem os cursos preparatórios?
- 6.Você recebe material de apoio da Secretaria de Educação? Se sim, que tipo de material e com que frequência?
- 7.Você apresenta relatórios ou faz registros sobre as ocorrências e seu procedimento nelas?
- 8.Qual sua concepção de violência? Ela difere de indisciplina?
- 9.Como você vê hoje a violência no contexto escolar?
- 10.O que poderia ser feito para que as relações conflitantes diminuíssem?
- 11.Quais os locais da escola em que essa violência é mais freqüente? Quais são as formas de conflitos mais freqüentes?
- 12.Quais são os agentes que mais se envolvem nos tipos de violência? Por que eles se enquadram nessa tipificação?
- 13.Como são as regras estabelecidas na escola? E as de convivência?
- 14.Como você procede quando é chamado para mediar um conflito?
- 15.Você considera importante a atuação do professor mediador na dissolução de conflitos?

16.Quais as maiores dificuldades encontradas na realização do seu trabalho como professor mediador?

17.Você participa dos ATPs? Discute com o grupo os problemas enfrentados e o grupo o auxilia na solução da problemática?

18.Você acha que os demais agentes do âmbito escolar compreendem qual é a função do professor mediador? De que forma contribuem para o desempenho da sua função?

19.Como é o procedimento dos gestores com relação às ocorrências de violência dentro da escola?

20.Qual é o procedimento dos professores com relação às ocorrências de violência dentro da escola? E dos demais agentes escolares?

21.Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, professores, alunos e funcionários e pais?

22.Os PCNs trazem à discussão o tema autonomia. O que você sabe a respeito?

23.O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?

24.Você tem trabalhado alguma prática com os alunos, com o objetivo de desenvolver a autonomia de seus alunos? De que forma?

25.Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?

26.Você teria alguma sugestão de outras práticas que possam contribuir para desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?