

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA
DE ENSINO REGIÃO DE ASSIS-SP: ESTUDO DE CASO DA FUNÇÃO DE
PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO.**

EVA CRISTINA AURÉLIO MENEZES

PRESIDENTE PRUDENTE-SP.

2013

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE
ENSINO REGIÃO DE ASSIS-SP: ESTUDO DE CASO DA FUNÇÃO DE
PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO**

EVA CRISTINA AURÉLIO MENEZES

Dissertação apresentada à Banca da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, no Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri

371.3
M541m

Menezes, Eva Cristina Aurélio.

Mediação de conflitos nas escolas públicas da Diretoria de Ensino de Assis - SP: estudo de caso da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário / Eva Cristina Aurélio Menezes. – Presidente Prudente, 2013.

94 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.

Bibliografia.

Orientadora: Lucia Maria Gomes Correia Ferri

1. Mediação. 2. Escola organização e administração. 3. Escola pública. 4. Professor aluno.
I. Título.

EVA CRISTINA AURÉLIO MENEZES

Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de ensino
região de Assis-SP: estudo de caso da função de Professor
Mediador Escolar e Comunitário.

Dissertação apresentada à Banca de
Qualificação da Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação, Universidade do Oeste
Paulista, no Programa de Mestrado em
Educação.

Presidente Prudente, 05 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri.
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho.
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio.
Universidade Estadual de Maringá-UEM
Maringá-PR

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

Aos meus pais Antônio e Terezinha e a minha irmã Juliane, os quais sempre me incentivaram, permitindo assim a sua realização.

Aos meus filhos Letícia e Lucas por compreenderem a importância deste trabalho em minha vida.

E especialmente ao meu marido Luciano, amigo, companheiro de sonhos e professor, que sempre esteve ao meu lado me apoiando.

AGRADECIMENTOS

É com grande prazer que faço meus agradecimentos a todas as pessoas que estiveram ao meu lado nesses dois anos, me dando forças para nunca desanimar e, enfim, chegar a esta grande realização:

A Deus, que sempre me guiou, me dando força nos momentos de fraqueza.

Aos meus pais e minha irmã pelo apoio incondicional.

Ao meu esposo pelo ombro disponível, por ouvir minhas reclamações e pelo apoio nos momentos de incerteza. Obrigada e me perdoe pelos momentos de reclusão.

Aos meus filhos, pela compreensão nos meus momentos de reclusão e ausência.

Aos meus sogros Célia e Wagner pelo incentivo.

Aminha orientadora Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, pela dedicação, atenção, paciência e sobretudo, pela amizade conquistada.

Aos meus professores, que me deram a base para que eu me apoiasse no decorrer deste trabalho, em especial ao Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho e ao Dr. Levino Berthan.

Aos educadores e alunos que participaram dessa pesquisa, pois sem eles a pesquisa não seria completada. Agradeço-lhes pela disponibilidade em partilhar comigo suas experiências.

As supervisoras da Diretoria de Ensino-Região de Assis/SP: Rosenei Cristina Ribeiro Victor Alves e Leide Dainesi Correa, pelo apoio, incentivo e carinho no decorrer deste trabalho.

Aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram; em especial a Neli Silva Volpini, Maria Antônia Costa, Elaine Lima Caetano e Neide Lúcia Rabassi de Lima que entenderam meus momentos de reclusão e tão bem me representaram.

A todos que de alguma forma ajudaram ao longo dessa caminhada de forma direta com sugestões e incentivos ou indireta, por meio de orações.

Ao Governo do Estado de São Paulo pelo incentivo financeiro concedido à pesquisa.

*“Não é possível refazer este País,
democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo
sério, com adolescentes brincando de
matar gente, ofendendo a vida,
destruindo o sonho, inviabilizando o amor.
Se a educação sozinha não transforma a
sociedade, sem ela tampouco a
sociedade muda”.*

Paulo Freire

RESUMO

Mediação de conflitos nas escolas públicas da Diretoria de Ensino-Região de Assis-SP: estudo de caso da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Nas escolas ocorrem diversos conflitos, com vistas a diminuí-los, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da resolução SE 19/2010, deliberou a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), a qual faz parte do Programa de Proteção Escolar, instituído pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE). Este estudo tem como objetivo investigar como o Professor Mediador Escolar e Comunitário da Diretoria de Ensino-Região de Assis-SP, está vivenciando as situações de conflito no ambiente escolar. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a abordagem qualitativa com estudo de caso. Utilizou-se para tanto, entrevista semiestruturada com quatro professores mediadores, pertencentes a esta Diretoria de Ensino e com oito alunos. Como ferramenta para a análise das entrevistas, empregou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Verificou-se que os mediadores recebem apoio da supervisão do Sistema de Proteção Escolar, entretanto e nem todos o recebe da gestão escolar. Estes educadores reclamam da falta de apoio dos pais, uma vez que acreditam que as escolas são rodeadas por muitos conflitos e que muitos destes conflitos são provenientes das relações familiares. Os tipos de conflitos mais comuns enfrentados por eles são: os de convivência, os relacionados à sexualidade aflorada nas séries iniciais do Ensino Fundamental II e o uso de drogas nas séries mais avançadas. Para os alunos entrevistados o conflito mais comum foram as brigas. Os resultados dos depoimentos dos alunos evidenciam que o PMEC contribui para resolver os conflitos na escola, pois ouve, orienta, evita agressões e refaz as amizades. Os alunos relatam também, a importância em se criar uma cultura de paz nas escolas, e que o PMEC ajuda muito nisto. Enfim, o profissional tem enfrentado as mais variadas situações nas escolas, desde alunos com dor, desrespeito às regras escolares, até situações de violência. Desta forma, constatou-se que estes profissionais estão construindo sua identidade para essa nova função. A pesquisa subsidia a discussão sobre tal função e contribui para a reflexão de como as políticas públicas educacionais estão sendo implementadas.

Palavras chave: Conflito. Professor Mediador Escolar e Comunitário. Gestão.

ABSTRACT

Conflict mediation in the public schools of Directorate of Education-Region Assis-SP: a case study focused on the professor school and community mediator.

In schools and various conflicts occur, in order to reduce them, the Department of Education of the State of Sao Paulo, through Resolution SE 19/2010, decided on the basis of Professor Mediator and Community School, which is part of School Protection Program, established by the Foundation for Development of Education. This study aims at investigating how Professor Mediator and Community School Board of Education-Region Assis-SP, is experiencing conflict situations in the school environment. The methodology used for the research was a qualitative approach with a case study. It was used for both semi structured interviews with four professors mediators belonging to the Board of Education and eight students from schools attended by these mediators. As tool for the analysis of the interviews we used the technique of the Collective Subject Speech. It was found that mediators receive support from the supervisory of the protection system of your school Teaching Board and not all receives the of school management. This will cause a feeling of devaluation and lack of motivation of their work. These educators believe that the schools are surrounded by many conflicts and that many of them have already come from the family relationship and complain of the lack of parental support. The most common types of conflicts that we found on a day-to-day are coping, sexuality touched on in the first grades of Basic Education and use of drugs in more advanced grades. To the students interviewed mentioned the conflict are the most common brawls. The results of the students testimonials evidence that the CEIP contributes to resolve conflicts in school because hears, orients, avoids aggressions and remakes friendships. Students report the importance of creating a culture of peace in schools and the CEIP and it helps a lot that the school improves his performance. The majority of students' interviewees report that CEIP is more efficient to solve the problems in school, though other actors also agree that the school management also assist in this process. Finally, the professional has faced the most different situations in schools since students with pain, disregard for school rules, complaints by students against other students until situations in that need some advice. In this way, these professionals are constructing your identity for this new role. The research subsidizes the discussion about this function and contributes to the reflection of how the public policies are being implemented in practice.

Keywords: Conflict; Professor and School Community Mediator; Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Perfil das escolas pesquisadas.....	59
Quadro 2-	Perfil dos Professores mediadores escolares e comunitários..	60
Quadro 3 -	Perfil dos alunos entrevistados.....	61
Quadro 4.1.1-	Aplicação de Análise do Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: Qual a frequência de supervisão que você recebe de seu superior?.....	63
Quadro 4.1.2-	Aplicação de Análise do Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: Você considera que existem muitos conflitos na escola?.....	64
Quadro 4.1.3-	Aplicação de Análise do Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: De acordo com sua experiência, quais os tipos de conflitos mais frequentes em sua escola?.....	65
Quadro 4.1.4-	Aplicação de Análise do Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: Em sua opinião quais conflitos são mais difíceis de administrar no ambiente escolar?.....	66
Quadro 4.1.5-	Aplicação de Análise de Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: Por que escolheu ser um Professor Mediador Escolar e Comunitário?.....	67
Quadro 4.1.6-	Aplicação de Análise do Discurso em Professor Mediador Escolar Comunitário quando questionado: Quais são as maiores dificuldades que enfrentou como Professor Mediador Escolar e Comunitário?.....	68
Quadro 4.2.1-	Aplicação de Análise do Discurso em alunos quando questionados: Em sua opinião, o P MEC resolve os conflitos na escola?.....	70
Quadro 4.2.2-	Aplicação de Análise do Discurso em alunos quando questionados: Você precisou do P MEC em qual situação?...	71
Quadro 4.2.3-	Aplicação de Análise do Discurso em alunos quando questionados: Você acha importante ter um P MEC na escola? Por quê?.....	72
Quadro 4.2.4-	Aplicação de Análise do Discurso em alunos quando questionados: Quem você acha mais eficiente para resolver os conflitos na escola?.....	73

LISTA DE SIGLAS

DSC-Discurso do Sujeito Coletivo

EE-Escola Estadual

EF - Ensino Fundamental

ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EM - Ensino Médio

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

PMEC - Professor Mediador Escolar e Comunitário

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE - Secretaria da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*-
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID - *United States Agency for International Development*- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL, A ESCOLA E OS CONFLITOS	16
2.1 A escola no Contexto Social do Brasil e Políticas Públicas.....	16
2.1.1 Período Jesuítico.....	16
2.1.2 Período Pombalino (1760-1807) e Período Joanino (1808-1821)	18
2.1.3 Período Imperial (1822-1889).....	19
2.1.4 Período da Primeira República (1889-1929)	20
2.1.5 Período da Segunda República.....	21
2.1.6 Período do Estado Novo (1937-1945).....	23
2.1.7 Período da Quarta República (1946-1964).....	24
2.1.8 Período Militar (1961-1985).....	25
2.1.9 Período da Abertura Política (1986 aos dias atuais)	27
2.2 Políticas Públicas e políticas educacionais	33
2.3 A mediação e sua origem.....	39
2.4 O professor Mediador Escolar e Comunitário.....	43
2.5 Escola e Conflitos.....	48
3 MÉTODO DA PESQUISA	51
3.1 Delineando a Metodologia da Pesquisa.	51
3.2 Contextualização da Pesquisa	55
3.3 Perfil dos sujeitos entrevistados	56
3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	58
4 RESULTADOS	60
4.1 Análise das Entrevistas dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários	60
4.2 Análise das Entrevistas dos Alunos	66
5 DISCUSSÃO	71

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES	88
Apêndice A - Modelo para traçar o perfil da escola.....	89
Apêndice B - Modelo de entrevista para Professor Mediador Escolar e Comunitário	90
Apêndice C - Termo de Consentimento livre e Esclarecido para aluno	91
Apêndice D - Termo de Consentimento livre e Esclarecido para professor.	93

1 INTRODUÇÃO

A violência sempre esteve presente na sociedade humana. E, apesar dos avanços tecnológicos da sociedade atual, a violência ainda permeia nosso cotidiano. A escola como parte da sociedade não é uma ilha e atos violentos também estão dentro do ambiente escolar e isto não é um fenômeno novo. Seja por um aluno levar uma arma para mostrar “o curioso artefato” para os colegas, pelos casos de “*bullying*”, pelas agressões físicas, pelos danos ao patrimônio ou ainda, pelo tráfico e consumo de drogas; se edificando em comportamentos sem nenhuma causa aparente que os justifique. Precipualemente, não podemos nos esquecer de chacinas frequentes em escolas americanas e europeias, refletidas em verossimilhança em nosso país, como em Realengo – RJ, onde 12 crianças morreram.

A sociedade tenta reagir; em algumas escolas americanas houvera a instalação de detectores de metais. No estado de São Paulo, a Secretaria de Segurança Pública instalou programas como PROERD (Programa de Resistência às Drogas e à Violência) e a Ronda Escolar, as quais visam promover atitudes preventivas buscando a segurança das crianças.

A escola não sabe quais medidas tomar para sanar este problema. Estes tipos de comportamentos, além de despertar o interesse em compreender o fenômeno da violência de forma ampla, por parte das autoridades competentes, exigem também, daqueles que se dedicam no âmbito educacional, um olhar mais apurado e observador, voltado aos comportamentos dos estudantes, suas manifestações e consequências no cotidiano escolar.

O mais recente esforço para conter os conflitos e a violência escolar, fruto da justiça restaurativa, foi promovida pelo Governo do Estado de São Paulo (Secretaria da Educação) por meio da Resolução SE Nº 19/2010, criando o Sistema de Proteção Escolar e a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), tema desta investigação.

O presente trabalho surgiu da observação da pesquisadora ao atuar em escolas públicas do Estado de São Paulo como docente e como gestora, e constantemente ser testemunha dos diversos tipos de violência e conflitos ocorridos nas escolas. Não obstante, ao ver surgir à função de Professor Mediador Escolar e

Comunitário para atuar nas escolas, sentiu-se instigada em se aprofundar no assunto, levantar dados sobre este profissional e enfim tentar defini-lo. Também, pela experiência vivenciada, de que quando os conflitos são mediados, podem evitar casos de violência, e pelo triste fato segundo o qual nem sempre os gestores dispõem de tempo suficiente para resolvê-los, ou trabalhar em prol da prevenção da violência no ambiente escolar, pois eles têm outras funções diversas dentro da escola que lhes acarretam grande disponibilidade de tempo.

Esta pesquisa parte do seguinte questionamento:

De que maneira o professor mediador escolar e comunitário está enfrentando as situações de conflito do ambiente escolar?

O estudo possui relevância social e política, pois aborda uma recente política educacional do Estado de São Paulo e que até o presente tem recebido pouca atenção dos teóricos. Deste modo, podemos esperar melhor compreensão do problema da violência nas escolas, através da percepção de alunos e professores sobre a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário. Para a área da gestão educacional o tema proposto é de fundamental importância, uma vez que quanto mais reflexões e evidências forem encontradas sobre o tema, maior será a contribuição para a melhoria da educação no país, especialmente no Estado de São Paulo, bem como para uma significativa melhoria da ação do gestor no ambiente escolar.

E tem por objetivos: a) Diagnosticar como o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) contribui para a gestão das escolas da Diretoria de Ensino-Região de Assis; B) Caracterizar seu perfil; c) Identificar o tipo de conflito que tem mais dificuldade em administrar; d) Levantar a percepção dos alunos sobre o papel do PMEC, relacionando seu gênero, idade e série às situações de conflitos que vivenciam.

Para alcançarmos os objetivos propostos utilizamos a abordagem qualitativa, com estudo de caso através de entrevista semiestruturada com quatro Professores Mediadores Escolares e Comunitários e com oito alunos das escolas pesquisadas. E, como ferramenta de análise das entrevistas usamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

Com relação à exposição, focalizaremos inicialmente, a escola no contexto social do Brasil e as Políticas Públicas Educacionais desde o Período Jesuítico aos dias atuais (Capítulo 2.1), mostrando o desenvolvimento histórico das

políticas públicas e educacionais no Brasil. Após essa passaremos a analisar o histórico da mediação, onde surgiu, como se desenvolveu no Brasil e qual sua importância no contexto atual (Capítulo 2.2). Na sequência mostraremos o papel e as atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário-PMEC (Capítulo 2.3) e por fim discorreremos sobre a dinâmica Escola e Conflitos: causas e efeitos nos dias atuais (Capítulo 2.4).

Após a revisão de literatura, mostraremos os dados obtidos na pesquisa e por fim sua análise e discussão.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL, A ESCOLA E SEUS CONFLITOS

2.1 A Escola no Contexto Social do Brasil

“A longo prazo, é preciso investir tudo o que for possível em educação. Se eu tivesse apenas R\$1 para gastar e devesse escolher para onde destiná-lo, se à saúde ou à educação, investiria em educação.” Hélio Jaguaribe

Esta seção objetiva discorrer de maneira sucinta sobre as políticas públicas educacionais ocorridas no Brasil desde o período jesuítico aos dias atuais e como afetaram a educação formal.

Para a discussão foi utilizada a classificação de Ney (2008) como forma de organização didática do capítulo. Outros autores que versam sobre a História da Educação no Brasil apresentam maneiras diferentes de divisão dos períodos históricos, porém a divisão escolhida não perde como recurso didático e para o momento é mais apropriada. Assim, os períodos foram divididos em: Período Jesuítico, Período Pombalino (1760-1807), Período Joanino (1808-1821), Período Imperial (1822-1889), Período da Primeira República (1889-1929), Período da Segunda República, Estado Novo (1937-1945), Período da Quarta República (1946-1964), Período Militar (1961-1985) e Período da Abertura Política (1986 aos dias atuais).

2.1.1 Período Jesuítico

No Período denominado jesuítico o Brasil era colônia de Portugal e a economia fundava-se na grande propriedade e na mão-de-obra escrava que refletia em profundas implicações sociais e políticas (ROMANELLI, 2010). A organização escolar no Brasil Colônia estava estritamente ligada à política colonizadora dos portugueses, que tinha por objetivo o lucro e a conquista de um capital para passar da etapa mercantil para a industrial do regime capitalista. A população da colônia tinha como função propiciar tais lucros às camadas dominantes, assim a instrução dos jesuítas era conveniente e interessante à camada dirigente e seus descendentes (RIBEIRO, 1987). Apenas uma minoria de donos de terra e senhores de engenho podiam ser instruídos, as mulheres e os filhos primogênitos eram excluídos. Esse tipo de educação visava à formação de letrados eruditos e

recrutação de fiéis e servidores para a Igreja Católica. Era um ensino alheio às necessidades da colônia, com desinteresse quase total pela ciência e repugnância por atividades técnicas e artísticas (ROMANELLI, 2010).

O primeiro plano educacional foi o elaborado pelo Padre Jesuíta português Manuel de Nóbrega e trazia as intenções de instruir e catequizar os índios, com a preocupação em incluir os filhos dos colonos. Elaborado de forma diversificada, iniciava com o aprendizado em português, o ensino da doutrina cristã, a leitura e escrita. O restante era em caráter opcional, como canto orfeônico, música instrumental e aprendizado profissional e agrícola (RIBEIRO, 1987). Com esse fato percebemos os primórdios da violência no Brasil, exacerbada pela a intenção de apaziguar (instruir) os índios.

Esse plano sofreu severas resistências a partir de 1556, ano que entraram em vigor as “Constituições da Companhia de Jesus”, até a morte de Nóbrega em 1570. Nos anos de 1570 a 1759 o plano excluía as etapas iniciais de estudo, o canto, a música instrumental, profissional e agrícola. No plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, há elementos da cultura europeia, mostrando um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” o índio brasileiro. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciavam. A catequese interessava à companhia de Jesus e aos colonizadores, porque tornava o índio mais dócil e assim mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra. A educação profissional era através do convívio. A feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas. A elite era preparada para o trabalho intelectual, segundo um modelo religioso católico (RIBEIRO, 1987).

Com a expulsão dos jesuítas, desmanchou-se uma estrutura administrativa do ensino. Leigos começaram a serem introduzidos e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação.

A educação jesuítica atravessou o período colonial e imperial atingindo o período republicano sem ter sofrido alterações em sua base, mesmo com o aumento da demanda, pois esse tipo de educação transformou-se no símbolo e objetivo daquele que almejava “*status*” (ROMANELLI, 2010).

E, pela primeira vez a educação escolarizada foi considerada uma possibilidade de ascensão social e melhoria de vida, pois acreditavam que os que possuíam estudo eram bem sucedidos. Ideia que prevalece até hoje embutida em alguns brasileiros.

2.1.2 Período Pombalino (1760-1807) e Período Joanino (1808-1821)

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, no ano de 1759 expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias, numa tentativa de reformar a educação portuguesa, implantando a Reforma Pombalina de Educação, que desorganizava o frágil sistema jesuíta.

Nesse período a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, fez inspeções e modificou o curso de humanidades para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. A ideia era oferecer aulas de línguas modernas, desenho, aritmética, geometria, ciências naturais (ARANHA, 2010).

As Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista e provocar mudanças no Brasil para adaptá-lo, enquanto colônia, a nova ordem em Portugal (RIBEIRO, 1987). Porém paralisou o ensino na colônia, pois as instituições de ensino fundadas eram insuficientes e fragmentárias (NEY, 2008).

A orientação adotada era formar um perfeito nobre, simplificando e abreviando os estudos, fazendo com que muitos se interessassem pelos estudos superiores, aprimorando a língua portuguesa, diversificando o conteúdo e incluindo o de natureza científica; “Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, p. 34, 1987). Essa reforma que embora pequena, teve significativa intenção do Estado em assumir o centro do processo educacional, iniciando um ensino público sem a interferência da Igreja, desorganizando assim esse frágil sistema.

De acordo com Ney (2008), o período Joanino, iniciou-se em 1808 com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, emergindo uma nova política educacional e alterando mais profundamente o ensino. Ocorre a instalação de uma série de instituições e modificações. Cursos tanto profissionalizantes como em nível superior e militares foram criados. O objetivo era preparar para a defesa militar da colônia e para a construção de uma burocracia estatal de serviço ao reino. Adaptações administrativas foram necessárias, ocorrendo o incremento de atividades culturais, pois estavam de acordo com o movimento iluminista que amadurecera na Europa. Foram formados especialistas, engenheiros, médicos, técnicos em economia, agricultura e indústria, numa visão utilitarista e profissional.

Esse período é marcado pela consolidação da perda, pela Igreja Católica, da gestão escolar para o Estado. Iniciou-se o debate da necessidade da escola pública.

2.1.3 Período Imperial (1822-1889)

Em 1821, a Corte voltou pra Portugal e um ano depois D. Pedro I liderou a Independência, outorgando em seguida a Primeira Constituição, em 1824. Nessa carta constitucional havia um tópico específico relacionado à educação, aspirando um sistema nacional de educação e de acordo com ela o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Só que na prática havia o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No ano de 1827, em 15 de outubro foi promulgada uma lei, marcada como o primeiro documento legal para a educação durante mais de um século (NEY, 2008). Nessa Lei estava presente a ideia da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional, das escolas dos diferentes graus e da necessidade de graduação do processo educativo (RIBEIRO, 1987).

Essa Lei adotava o modelo “Lancasteriano” onde o ensino ocorria por ajuda mútua entre os alunos mais adiantados e os menos. Os mais avançados eram os monitores que eram chefiados por inspetores sem nenhuma experiência com magistério, que se mantinham em contato com os professores. Essa situação revelava a falta de organização para a educação nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Em 1834, o Ato Adicional atribuiu às responsabilidades da educação primária e secundária às províncias. A União era responsável pela educação superior (NEY, 2008).

Essa descentralização delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, mas o que ocorreu foram tentativas de reunir antigas aulas régias em liceus. Sem muita organização nas capitais foram criados os liceus provinciais, nas províncias com a falta de recursos, devido a um falho sistema de arrecadação de renda, não foi possível a criação de uma rede organizada de escolas. Assim, o ensino secundário acabou ficando a cargo da

iniciativa privada e o ensino primário relegado ao abandono, com poucas escolas e sobrevivendo à custa dos sacrifícios de alguns mestres-escolas (ROMANELLI, 2010).

O ensino secundário estando sob a responsabilidade das instituições particulares reforçou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino. Somente as famílias de altas posses podiam pagar pela educação dos filhos. A educação popular estava abandonada e a média era meramente propedêutica, assim a educação estava desprezada à condição de ser uma mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tinha papel mais relevante que a criatividade. A cultura transmitida pela escola guardava o timbre aristocrático em função das exatas necessidades escravistas (ROMANELLI, 2010).

Ainda que ao final do Império surgissem algumas esperanças de mudanças educacionais, devido aos intensos debates sobre educação, a situação do ensino continuava precária, segundo Ney (2008), em 1872 de 10 milhões de habitantes na população brasileira, apenas 150.000 estavam em escolas primárias, assim o analfabetismo era de 64%.

Em 19 de abril de 1879 foi decretada a reforma Leôncio de Carvalho, alguns de seus princípios ficaram dependentes de aprovação do legislativo, que não chegou a ocorrer, mesmo assim foi difundida com algumas consequências práticas. Entre as medidas decretadas estavam a liberdade de ensino, o exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos, a liberdade de frequência (alunos de curso secundário e superior estudarem como e com quem entendessem) (RIBEIRO, 1987).

2.1.4 Período da Primeira República (1889-1929)

Com a queda da monarquia em 1889, iniciou-se a Primeira República, que durou até 1929. Com a Constituição de 1891 consagrou-se a descentralização do ensino, e os Estados receberam o direito de criar instituições de ensino (ARANHA, 2010).

A dualidade do sistema educacional brasileiro representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabava de sair a república e de outro lado a continuação dos antagonismos em torno da centralização e

descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal não interferisse nos direitos de autonomia reservados aos Estados na construção de seu sistema de ensino, assim um não interferia no outro, eram independentes, muitas vezes díspares, o que acabou acarretando uma desorganização completa na construção do sistema educacional brasileiro. Assim foram buscadas diversas reformas, embora sem êxito, para solucionar os problemas educacionais mais graves. Essas reformas não passaram de tentativas frustradas e mesmo quando aplicadas representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, enfim estavam muito longe de ser uma política nacional de educação (ROMANELLI, 2010).

A educação ficou à mercê das circunstâncias políticas- econômicas locais, o federalismo acabou por reforçar a distância entre os sistemas escolares estaduais. O liberalismo político e econômico acabou transformando-se em liberalismo educacional, aumentando as desigualdades socioeconômicas e culturais entre as regiões do país, o que dificultou ainda mais a criação de uma unidade de ação pedagógica. Assim percebe-se a educação tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo São Paulo e os restantes dos estados sem transformações profundas (ROMANELLI, 2010).

2.1.5 Período da Segunda República

Em outubro de 1930, o governo do Presidente Washington Luiz foi derrubado por um movimento armado iniciado no sul do país e com repercussões em diversos pontos do território nacional. A esse movimento convencionou-se chamar de Revolução de 1930 (ROMANELLI, 2010).

A crise construiu-se como uma necessidade em reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, criando condições também para a modificação do horizonte cultural (ROMANELLI, 2010).

Com isso a expansão da demanda escolar só ocorreu nos locais onde se intensificaram as relações de produção capitalista. A expansão capitalista trouxe

também a luta de classes, o que afetou a expansão escolar, como relata Romanelli (2010, p.64-65):

O sistema escolar passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democracia do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter elitizante.

Constata-se assim, a inevitável expansão do sistema escolar e o Estado agindo com o objetivo de diminuir as pressões do momento, ao invés de se preocupar com uma política nacional de educação. Por consequência, o tipo de escola que expandiu foi a mesma que até então educara as elites, e não a de caráter universal e gratuita que atingisse a todos (ROMANELLI, 2010).

O Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo destinado a assessorar o ministro na administração e direção da educação nacional, foi criado pelo Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento “renovação educacional”. Um dos objetivos fundamentais presentes no manifesto era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para as elites, propondo uma escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos em três anos, e somente depois o jovem seria encaminhado à educação profissional ou superior (ARANHA, 2010).

O manifesto trata a educação como um problema social ao defender uma escola pública e gratuita, obrigatória e leiga; opondo-se a educação como privilégio. Como citado por Romanelli (2010, p. 153): “Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente”

As reformas de ensino empreendidas serviam a um grande objetivo, colocar em discussão os problemas da educação, e começaram a surgir aplausos e protestos de todas as partes do país, ocasionando reformas regionais e parciais, não fazendo parte de uma política nacional de educação, exercendo ação direta e profunda no Distrito Federal e nos Estados (ROMANELLI, 2010).

A Constituição de 1934, no capítulo II- Da Educação e da Cultura, representa os frutos do movimento renovador como também em vários artigos da constituição e assim percebe-se que essa luta não foi em vão, embora de pouca duração, pois após três anos era promulgada outra constituição com o golpe de estado que instalou o Estado Novo (ROMANELLI, 2010).

2.1.6 Período do Estado Novo (1937-1945)

Num contexto de ascensão das ideologias, Getúlio Vargas deu um autogolpe em 1937 e implantou o Estado Novo, um regime totalitário no Brasil semelhante ao fascismo italiano, também chamado de Getulismo.

Com o estabelecimento do Estado Novo, ocorreu um retrocesso na educação, a Constituição de 1937 modificava a Constituição de 1934, retirando o dever do estado quanto à educação e o limitando a uma ação meramente suplementar (ROMANELLI, 2010).

No setor educacional, o Estado Novo configurava-se legalmente por vários Decretos-Leis no período de 1942 a 1946, conhecidos como Reforma Capanema (fazendo referência ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema). Foram oito decretos que regulamentaram o Ensino Primário, o Ensino Secundário e as distintas áreas do Ensino Profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola).

Para os estudantes oriundos das camadas sociais médias e altas o percurso era cursar o primário, o secundário (ginásio e colégio) e finalmente a profissionalização no ensino superior em qualquer curso universitário. Para os filhos de famílias oriundas das camadas baixas o percurso era conseguir uma vaga em escola pública (a vaga não era garantida a todos) e assim possivelmente cursar o primário, com um quinto ano, preparatório ao Exame de Admissão ao ginásio, pois os que não eram considerados aptos neste exame não podiam cursar o ginásio e somente depois entrar no ensino secundário profissionalizante com dois ciclos para enfim, poder cursar o ensino superior correspondente à habilitação no ensino secundário. As estudantes que fizessem o Ensino Normal, por exemplo, só poderiam frequentar o Ensino Superior em um dos cursos da “Faculdade de Filosofia” (GEORGE, 2008).

Enfim, a educação no Estado Novo possuía um caráter propedêutico para aqueles de melhor posição social e um caráter “profissionalizante precoce” para as “classes menos favorecidas”, atendendo assim aos desejos da classe empregadora e ratificando a ordem dominante.

Segundo George, (2008, p 9): “O setor educacional foi um dos principais meios para Getúlio conseguir domesticar a consciência da classe trabalhadora, entrar no imaginário da mesma e não mais sair até os dias atuais, mesmo que se apresente com uma nova roupagem”.

2.1.7 Período da quarta República (1946-1964)

A constituição de 1946, estabelece que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, porém os poderes públicos não eram obrigados a proporcionar e garantir a educação. Nessa Constituição percebe-se o retorno à aspiração ideológica dos educadores até na exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério e também a aplicação pela União de nunca menos de dez por cento da renda resultante em impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (ROMANELLI, 2010).

Decretos regulamentam o ensino primário, o ensino normal, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o ensino agrícola. Em 1947 criou-se o Instituto Tecnológico de Aeronáutica. E a educação sofre os efeitos da luta política e ideológica, marcadas pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948 a 1961 (NEY, 2008).

Segundo Ney, (2008, p. 48):

A LDB alterou a estruturação do ensino, onde praticamente transformou o primeiro ciclo do Ensino Médio em uma formação propedêutica única sem preocupação de formação profissional como ocorrera na estrutura anterior. Destaca-se que aqueles que precisavam trabalhar tinham a opção do aperfeiçoamento profissional.

A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional foi presidida pelo Professor Lourenço Filho e depois de elaborado em 1948, iniciou-se uma luta que resultou na Lei nº 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, após treze anos.

Quando a LDB nº4024/61, foi promulgada, estava ultrapassada e o país com exigências diferentes devido à industrialização. Assim de certo modo não houve alteração na estrutura do ensino, apenas na vantagem de mobilidade entre os cursos, o avanço no ensino secundário que ficou menos enciclopédico, com a redução de disciplinas e pluralidade nos currículos em termos federais (ARANHA, 2010).

Em 1951 ocorre a implantação da pós-graduação que criou a CAPES e em 1955 a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação em substituição ao Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, nesse ano também foram lançados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

2.1.8 Período Militar (1961-1985)

O regime de 1964 ou a “Ditadura Civil Militar” ocorreu por um golpe de Estado contra o Presidente João Goulart e contra o líder petebista Leonel Brizola e assim encerrou-se a experiência democrática que ocorria desde 1946. Os militares que vieram com o golpe tinham a ideia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário e sim um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas. Esse período em termos educacionais foi pautado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular, divulgação de uma pedagogia mais pautada em técnica do que propósitos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Durante 20 anos os brasileiros viveram o medo causado pelo governo do arbítrio e pela ausência do Estado de direito, fato que foi desastroso para a cultura e educação, pois perderam o poder de participação e crítica. As escolas de grau médio sofreram controle e seus Grêmios transformados em Centros Cívicos. Foram criadas as figuras do Professor de Educação Moral e Cívica no Ensino Primário, o de Organização Social e Política (OSPB) no Ensino Secundário e no

Ensino Superior o de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Todos rigorosamente escolhidos e orientados a manter as ordens do Regime Militar.

O ano de 1964 assinala o início de profundas mudanças sociais e econômicas que exigiam mudanças na educação. Assim há dois marcos no sistema educacional. O primeiro era o crescimento da demanda social de educação, provocando agravamento de uma crise do sistema educacional, que vinha de longe, fato que levou a uma assinatura de series de convênios entre MEC e a *Agency for International Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira, os chamados “Acordos MEC-Usaid). O segundo momento iniciou com medidas práticas, em curto prazo, para enfrentar a crise e reformar o ensino. O regime percebeu com auxilio da assistência técnica dada pela Usaid a necessidade de adotar em definitivo as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 2010).

Houve a expansão da demanda social da educação em suas bases sociais e econômicas, a expansão do ensino e a criação de mecanismos para levantar recursos para sua expansão, como a institucionalização do salário-educação.

Segundo Romanelli, (2010, p 203):

Como o governo assumiu o papel de acumulador de capital para promoção da expansão econômica, essa fase vai caracterizar-se por uma expansão do ensino que, embora grande, teve de ser contida dentro de certos limites, a fim de não comprometer a política econômica adotada.

Assim a oferta ficou menor que a demanda e muitos aprovados nos vestibulares não tinham vagas no ensino superior. E por conseqüente surgem as primeiras medidas legais para reformulação do ensino superior, como a criação do vestibular classificatório.

A Lei no 5.540/68, que reforma o ensino superior, trouxe modificações para responder à necessidade de encontrar maneiras de expandir esse nível de ensino com o mínimo de custos e não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários, a departamentalização, a matricula por disciplina, o curso básico e a institucionalização da pós-graduação (RIBEIRO, 1987).

Os acordos MEC-Usaid além de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação e dar um sentido pratico a essa estrutura, contribuíram para agravar a crise educacional, lançaram as principais bases das

reformas que se seguiam e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: A Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 2010).

Além do relatório da Comissão Meira Matos, surgiu na época um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e o resultado dessas comissões de estudos foram as medidas práticas imediatamente tomadas, como o aumento da matrícula no ensino superior, a contenção do protesto estudantil, e nesses estudos delineou-se a política educacional que se implantou a partir daí, caracterizando a integração do planejamento educacional no Plano Nacional de Desenvolvimento tratando a área da educação como área prioritária (ROMANELLI, 2010).

A Lei n 5692/71-“Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus” completou o ciclo de reformas educacionais destinadas ao ajuste da educação brasileira desde o golpe militar em 1964 (SAVIANI, 1996).

Enfim, no período da Ditadura Militar, embora houvesse um grande controle do Estado nas ações educacionais, e houvesse muita resistência, o professor era respeitado em sala de aula. A violência era caracterizada pela ação do Estado em relação aos estudantes, os quais não tinham poder de participação e direito à críticas.

2.1.9 Período da Abertura Política (1986 aos dias atuais)

Após 1985 acaba a Ditadura Militar e começou uma nova democracia, marcada pelo período de maior liberdade e respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras. Essa democratização implicou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte e o país conquistou uma nova constituição promulgada em 1988, que estabelecia a necessidade de uma nova LDB (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

A constituição de 1988, referente às orientações para a LDB 9394/96, atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como órgão da União, coordenar a política nacional de educação e articular os diversos níveis e sistemas (artigo 8º parágrafo 1º). Assim, cabe ao MEC articular ações numa prática cooperativa, com divisão de responsabilidades, repartição de recursos, busca de

consensos e busca de espaços comuns. Não existem canais institucionais que exercitem a colaboração entre os sistemas de ensino e professores, dirigentes e pais pouco podem contribuir (GARCIA, 2011).

A LDB resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar, e em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº9394/96 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). A LDB 9394/96, composta de nove títulos e 92 artigos determina as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia-se pelo conceito de educação, princípios e fins da educação nacional, descreve sua organização, define níveis e modalidades, estabelece os critérios para o uso de recursos financeiros. E assim, os órgãos gestores da educação nacional buscaram implementar as determinações legais para o cumprimento da lei e o Ministério desencadeou discussões e a preparação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis de ensino, iniciando pelo ensino fundamental (SEVERINO, 2011).

A ideia de que o país necessitava de um plano educacional nacional esteve presente ao longo da República, e em 1962 com a vigência da LDB 4024/61, o Ministério da Educação e Cultura propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, mas tal plano não tinha força de lei e foi diversas vezes modificado durante a Ditadura Militar. Com o fim da Ditadura em 1985 e a nova constituição aprovada em 1988, ressurgiu a iniciativa de dotar o país de um Plano Nacional de Educação em termos legais. Com a LDB 9.394/96, estabeleceu-se que a União ficaria responsável pelo plano, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e conjuntamente instituiu-se a “Década da Educação” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Nas últimas duas décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional (BRASIL, 2010).

O segundo projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado por convidados, pelo Ministério da Educação e por assessores de Deputados Federais separadamente. Os textos foram analisados pela Comissão de Educação e receberam diversas emendas, vindo a ser elaborado um substitutivo pelo Deputado Nelson Marchezan que, aprovado, foi enviado ao Plenário da

Câmara, tendo aprovação em final de maio de 2000, possibilitando a remessa para o Senado Federal que promoveu sua revisão (ALVES, 2010).

Dez anos se passaram, o Executivo Federal praticamente abandonou o Plano Nacional de Educação e foram criados novos projetos de seu interesse, como o Plano de Desenvolvimento da Educação, completamente descontextualizado com a lei. Aproximando-se o fim de vigência do PNE o Ministério da Educação resolveu lançar a Conferência Nacional de Educação, nas esferas municipais, depois as estaduais e por último a nacional. O processo foi democrático, com a participação de um número incontável de pessoas e organizações. O Executivo financiou a maior parte do trabalho e, em primeiro de abril de 2010, foi elaborado um documento final, com indicadores que deveriam ser incorporados ao texto do projeto de lei. Decorridos oito meses e quinze dias o Executivo apresentava à sociedade e remetia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011/2020 (ALVES, 2010).

O atual plano tem como diretrizes para 2011/2020: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2010).

Segundo Severino (2011), o Brasil está vivenciando atualmente uma intensa atividade político-educacional com discussões na comunidade da área e muitas decisões legais e administrativas pelos órgãos do sistema. Devido à LDB, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação seguem implementando medidas para regulamentar as determinações legais, relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino.

Com esse apanhado histórico percebemos a importância em continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações, principalmente no setor educacional, pois de acordo com Aranha (2010), estamos andando na contramão há muito tempo e que infelizmente nem sempre as leis aprovadas provêm de discussões democráticas e representam uma melhoria para todos.

Garcia (2011) atenta para o fato de que no país em matéria educativa os compromissos expressos na Constituição, parcerias nacionais e internacionais, ficam na maioria das vezes apenas como uma declaração de intenções que os atores sociais acabam por esquecer. E que, a reorganização da educação nacional teve início com a Constituição de 1988, e muitas propostas foram elaboradas, algumas apenas para “cumprir tabela”, que contradiziam a própria natureza de uma educação de boa qualidade. Os educadores estão sendo chamados a um papel secundário, convalidar uma política predeterminada.

Nessa perspectiva, Aranha (2010), destaca alguns pontos importantes a serem considerados para reverter o quadro precário da educação, como: a instauração de uma política educacional que destine as verbas públicas para o ensino público e com continuidade de implantação; valorizar os professores e instruir a escola para todos, com ênfase na qualidade de ensino e com instalações adequadas. Ressalta ainda que essas seriam as condições mínimas para uma escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Freire (2003), atenta ao fato de que no Brasil, a questão educacional é de importância incontestavelmente grande, e é preciso ser vista organicamente. São necessárias novas políticas educacionais e de investimento, fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do país.

Segundo Neto e Sousa (2011), a educação é direito principal para a organização, desenvolvimento e continuidade de uma sociedade. Para ser compreendida não pode ser desvinculada dos processos políticos, econômicos e culturais.

De acordo com Silva (2004), um aspecto que contribuiu para o aumento da indisciplina e violência nas escolas está relacionado à situação política e econômica vivenciada no país nas últimas décadas a partir de 1960. O autor relata os quatro motivos que levaram a isso como: o aumento quantitativo de vagas no ensino público, a falência das formas tradicionais de se impor disciplina, a crise em relação aos objetivos da educação formal, a formação profissional e as condições materiais e psíquicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Até meados do sec. XX, a maioria da população do Brasil vivia na zona rural, com o processo de expansão industrial iniciado pelo governo Getúlio Vargas, internacionalizado por Juscelino Kubitschek e ampliado pelos governos militares, desencadeou a migração para os centros urbanos. A população via na

educação o único meio de ascensão social. Assim, nas escolas os professores começaram a se deparar com diversos modos de pensar, de ver e se relacionar com os alunos, concomitantemente alguns não estavam preparados para lidar com tanta diversidade, o que resultou como consequência altos índices de evasão e repetência de estudantes das camadas populares.

Chripino (2009) também partilha dessa ideia, ressaltando que o modelo escolar antigo somado ao novo perfil da clientela, à massificação da escola, à proletarização da carreira docente e ao descompromisso da família trabalhadora, produziu um grande monstro: o sistema escolar brasileiro, com seus tentáculos: a reprovação, o baixo desempenho, os currículos defasados, a evasão, o afastamento das artes e o isolamento das descobertas e avanços da ciência e tecnologia.

Outro fato que não pode ser esquecido é que a maioria dos educadores se encontram desorientados quanto aos objetivos da educação formal. Até a década de 1970 o professor tinha clareza quanto ao seu papel: transmitir as informações contidas nos livros didáticos, sem se preocupar com os méritos dos valores e interesses nele embutidos. As crianças e adolescentes que não incorporassem tais conteúdos ou que fossem mais lentos eram vistos como pouco inteligentes, lentos, indisciplinados e, portanto portadores de problemas neurológicos. Assim, com um grande número de crianças com fracasso escolar, começou a busca de respostas para esse fracasso. Vários educadores começaram a notar e compreender que a criança não é um adulto em miniatura e sim cada uma apresenta fase diferente do desenvolvimento (SILVA, 2004).

O aluno não é proveniente de uma família da classe média, mas sim de uma família trabalhadora, que na maioria das vezes não dispõe de tempo e conhecimento suficiente para acompanhar a escolaridade dos filhos em casa, sem contar que muitas vezes o aluno também é trabalhador. O professor não se dedica apenas a um número reduzido de alunos/turmas/escolas, porque muitas vezes necessita ter outros empregos para complementar a renda familiar, devido à defasagem de seu salário. Enfim, a escola não é mais o único centro do sistema educacional, a televisão, internet, jornais entre outros, também educam, só a escola não mudou (CHRISPINO, 2009).

Na realidade os professores em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e adolescentes por diversos motivos como: a falta de

conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico, o desinteresse com a profissão e o descompromisso com sua formação. Quanto às condições materiais, estudos mostram que a probabilidade de atos violentos aumenta com a superpopulação e com o desconforto (SILVA, 2004).

A exigência de novas habilidades e competências para aquisição da informação, a globalização fazem surgir a necessidade de uma escola que prepare os alunos para a competitividade (CHRISPINO, 2009). Segundo Delors (1996): “é preciso procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa” (p.172).

Empurrados por demandas conflitantes dos sistemas educativos oriundas das áreas federais, estaduais ou municipais, os responsáveis pela gestão educativa, não veem sentido entre o “proclamado” e o “real”, ou seja, entre o que é veiculado na mídia e o que realmente ocorre na escola. Esse distanciamento entre a cúpula do sistema e as escolas tende ainda a aumentar, uma vez que o governo federal ao longo dos últimos anos vem assumindo uma agenda educativa que com algumas exceções é pouco conhecida e debatida com os professores, pais e comunidade (GARCIA, 2011).

Quando Romanelli (2010, p. 185) afirma que:

Nenhuma lei é capaz, pó si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de cada sociedade, por mais retrógada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existente. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e dos conteúdos da lei as necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam.

Podemos refletir que para uma lei funcionar há diversos fatores envolvidos, desde as condições de infraestrutura para sua implantação, até o contexto aos quais são destinadas e, principalmente, os homens que as aplicam e que precisam participar das decisões e serem capacitados para a implementação das novas leis na educação.

2.2 Políticas Públicas e Políticas Educacionais

não vamos mudar o Brasil se não possuímos um projeto de sociedade e uma política de educação voltada para esta sociedade pensada. (NEY, 2008, p30).

Este capítulo objetiva discorrer sobre as diferenças entre políticas públicas e políticas educacionais para uma melhor compreensão das atuais políticas no Estado de São Paulo.

Segundo Ney (2008), a palavra política deriva do inglês, das palavras *POLICY* e *POLITICS*. Assim a palavra política em português apresenta dois sentidos. Primeiramente refere-se a um programa de ação, ou seja, os fins a serem alcançados por uma administração. E o segundo sentido, referindo-se a política partidária. Neste trabalho abordaremos apenas a política no sentido de programa de ação.

Na Europa, a área de política pública surgiu como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo. Enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública surge nos EUA sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado e sim estudando a ação dos governos. A hipótese que regeu a constituição e consolidação dos estados, sobre políticas públicas é a de que em democracias estáveis o que o governo faz é passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes (SOUZA¹, 2006).

Segundo Souza¹ (2006), não há uma única e nem melhor definição para política pública. As definições são as mais variadas e acabam dirigindo o olhar aos embates em torno dos interesses, preferências e como as ideias se desenvolvem, ou seja, se voltam aos governos. E mesmo optando por abordagens diferentes as definições de políticas públicas assumem geralmente uma visão holística do tema, na perspectiva de que o todo é mais importante que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam.

As políticas públicas refletem na economia e nas sociedades e assim qualquer teoria da política pública precisa explicar as inter-relações entre Estado, política e economia. Assim, a política pública como campo do conhecimento busca “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e se necessário propor mudanças nessas ações, constituindo no “estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e

ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA¹, 2006, p. 26).

Segundo Souza¹(2006), após as políticas públicas serem analisadas e formuladas, elas se desdobram em planos, programas, projetos e bases de dados e pesquisa e, quando postas em ação e implementadas, necessitam de sistemas de acompanhamento e avaliação, como os citados por Chrispino (2009), quando relata que surge a necessidade de se analisar o desempenho das escolas e assim emergem os indicadores como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico¹, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes² (do ensino superior), o Exame Nacional do Ensino Médio³, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ e outros instrumentos que permitem mensurar o desempenho dos sistemas escolares brasileiros.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7), na modernidade o tema política refere-se à atividade ou conjunto de atividades, que são de alguma forma imputadas pelo Estado moderno capitalista ou que emanam dele. Assim o conceito refere-se “ao poder do Estado ou sociedade política em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”.

Hofling (2001) define a expressão política pública, como ações do Estado implantando um projeto de governo, através de programas e ações para setores específicos da sociedade. Assim, a política pública compreende a responsabilidade do Estado na implantação e manutenção de programas através de processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e agentes

¹SAEB-meio de avaliação criado para oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para que, conscientes das falhas e das virtudes de cada uma delas, políticas públicas possam ser planejadas e efetivadas com mais precisão (MEC).

²ENADE- meio de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil. A participação dos estudantes dos cursos avaliados é obrigatória e condição para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar a situação de regularidade com o exame (MEC).

³ENEM- meio de avaliação utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (MEC).

⁴IDEB- foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula (MEC).

sociais relacionados à política elaborada. O autor entende a educação como uma política pública social, de responsabilidade do Estado e não apenas pensada por seus organismos. Para ele as políticas públicas sociais e a educação situam-se no interior de um tipo particular de Estado, como forma de intervenção do estado, com vistas à manutenção das relações sociais de determinada formação social, e assim assumem feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado e é impossível se pensar Estado fora de um projeto político e uma teoria social para a sociedade como um todo.

E assim Hofling (2001, p 35) relata:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Quando se reflete sobre política educacional, ações pontuais são insuficientes para qualificar uma alteração real da função política deste setor. Enquanto não ampliar a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução de política educacional, poderemos alcançar índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas de política educacional, mas não quanto à avaliação política de educação (HOFLING, 2001).

A sociedade brasileira é extremamente desigual desde sua criação e a política educacional deve desempenhar papel importante na democratização da estrutura ocupacional na formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HOFLING, 2001).

Segundo Francisco de Oliveira (2010), o que distingue política pública da política é que política de maneira geral é aquela praticada pela sociedade civil, ou seja, pelos partidos e não apenas pelo governo. Isso quer dizer que política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão: como na formulação, deliberação, implementação e monitoramento de ações.

Se “políticas públicas” referem-se a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é o que um governo faz ou deixa de fazer em educação, ou seja, são aquelas que regulam e orientamos sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Portanto, as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que incidem no ambiente escolar enquanto

ambiente de ensino e de aprendizagem. Envolvendo questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar (FRANCISCO DE OLIVEIRA, 2010).

Chispino (2009), chama a atenção para o fato de que as políticas que guiam os sistemas educacionais classicamente exprimem objetivos estratégicos, baseados em diretrizes políticas, como um norteador para a estrutura institucional. Muitas dessas políticas valorizadas nos anos 80 são insuficientes para o momento atual.

Cada período governamental se inicia geralmente com o abandono dos programas e projetos da gestão anterior, com novas prioridades e sempre recomeçando (GARCIA, 2011).

Quando surge uma política educacional nova, ocorre transformação da anterior muitas vezes sem superá-la, causando tensões, que induzem a aceitar a ideia de que acatar o mais moderno é melhor. Nem sempre o novo é sinônimo de modernidade como também o mais antigo não é certeza de conservadorismo. O melhor para a educação é a sintonia entre tradição e mudança (CHRISPINO, 2009).

Em educação, as políticas devem ser realizadas em longo prazo, assegurando a continuidade e a concretização das reformas. É necessária uma visão de longo prazo, que assegure a estabilidade do sistema educativo e sua capacidade de se reformar e garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e, assim, abrindo um verdadeiro debate na sociedade sobre as opções econômicas e financeiras (DELORS, 1996).

No Brasil, a adoção de estratégias neoliberais resultou em grandes impactos nas políticas sociais, principalmente no papel do Estado em relação à promoção e ao financiamento dessas políticas. Assim, as políticas educacionais também foram afetadas, fenômeno que muitos autores apontam com a falta de responsabilização do Estado para com a Educação e as escolas públicas. As políticas passaram a caracterizarem-se como ações instrumentais, uma vez que subordinadas à lógica econômica e à produtividade, o que equivale a uma nova racionalidade no campo educacional (CABRAL NETO; SOUSA, 2011).

No caso da educação, Bonal (2009), acredita que ela é fundamental para as sociedades do conhecimento e assim através dela pode haver maior vantagem comparativa à globalização econômica. A produção de conhecimento passa a ser não um meio, e sim um fim em si mesmo do processo de

desenvolvimento, com o que a inversão educativa estratégica se converte em fundamental para o êxito em contexto de elevada competitividade internacional.

Nessa perspectiva Freire (2003, p 10), ressalta que:

Todo planejamento educacional para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer forma para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação à organicidade com a textura da sociedade a que se aplica.

Em educação demora algum tempo para que uma política implantada comece a apresentar seus resultados, mas os efeitos negativos da interrupção das ações são imediatos. Mudar o rumo de acordo com os caprichos dos dirigentes governamentais, apenas para que cada dirigente deixe sua marca, é um erro que pode trazer consequências irreversíveis muitas vezes para toda uma geração. Infelizmente, com algumas exceções, essa prática tem ocorrido no Brasil (GOUVÊA, 2000).

Souza² (2006) analisando o discurso de professores e gestores sobre as políticas públicas conclui que há pontos de consenso importantes a serem considerados no campo de implementação de políticas públicas em educação, como: a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional daqueles que fazem o dia a dia da escola; a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra estrutura para sua real efetivação; a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, vindos das classes populares, que desqualificam parcela importante da sociedade para a qual essas políticas são dirigidas; desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; e o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e sentido pessoal.

Souza² (2006) também relata que os professores tem participado pouco nas discussões, planejamento de implementação dessas políticas, embora sejam os responsáveis por implantá-la. E essas políticas são geradas em instâncias que desconsideram a participação dos educadores, centrando-se na hierarquia estatal. Esse fato comprova em sua pesquisa, na qual os professores ressaltaram

que não há explicitação dos reais interesses que moveram ou movem a organização das políticas, e assim, tem gerado formas de resistência, questionamentos, descontentamentos e descompromisso por parte do professor com o seu trabalho, frequentemente relatam que se sentem desvalorizados em seu saber, desqualificados em sua prática e sobre carregados. Muitos deles apresentam saídas, propostas que contribuiriam para enfrentar os problemas. Demonstram isso com várias de suas análises e críticas ou com o adoecimento e o sofrimento, sem que consigam reverter estas críticas em ações coletivas para o enfrentamento das dificuldades.

Finalizando o capítulo, deixo uma frase de Garcia (2011, p.121), como forma de reflexão do impacto das políticas públicas no campo educacional:

Aos dirigentes educacionais, por mais que se esforcem por parecer autênticos, pouco resta a fazer diante desse quadro de desprestígio da Educação como política pública relevante.

2.3A Mediação e sua Origem

Originária da Grécia Antiga, passando pelo Código de Hamurabi e pelo Antigo Testamento, a mediação não é uma ideia contemporânea. Foi introduzida no Brasil na década de 1980 (FERRARI; SACHET; SILVA, 2012). Surgiu como uma forma de luta contra a insatisfação como sistema judicial, uma forma de justiça informal, ou seja, como um modo alternativo de resolução de litigiosidade para além da justiça formal (BONAFÉ-SCHMITT, 2007). Para More, quando o homem passou a viver em bandos, os conflitos já existiam e não havia mediação.

Lascoux (2006) relata que a mediação existe há muito tempo, desde que há a intervenção de uma terceira parte nos conflitos de outros e que essa intervenção não se trata da Mediação tal como tendemos definí-la. Para ele a palavra mediação antes de derivar de uma palavra latina (*medium, medius, mediator*), teria aparecido na Enciclopédia Francesa em 1694, para designar a intervenção humana entre duas partes. Na Grécia antiga pode se dizer que ocorreu

a pré-histórica da mediação, com a maiêutica⁵, dividida em duas correntes: da intervenção de um terceiro para fazer emergir a responsabilidade individual, o compromisso livre de paixões; e da intervenção de um terceiro que se substituía às pessoas e ia ao sentido da tomada de decisão imposta, desresponsabilizando as pessoas.

Por outro lado More admite que seja arriscado afirmar exatamente quando a mediação e a arbitragem tiveram início entre os homens sabe-se que tais datas perderam-se na história e nos antigos costumes. Quando a coletividade organizou-se de uma forma mais complexa, o Estado assumiu o poder, acabou ficando com o direito de julgar e de punir, era o único ente real, legal e empossado no direito de fazer justiça.

Para que a mediação ocorresse, era necessário um elemento substancial: o reconhecimento do indivíduo enquanto pessoa, possuindo um potencial de responsabilidade. Foi René Descartes, inspirado das desventuras de Giordano Bruno⁶, que procurando a racionalizar a relação do Homem com o Mundo, retomando as reflexões de Pierre Abélard e dos Antigos Gregos, tais como Pitágoras, Sócrates, Platão, a quem devemos tal formalização (LASCoux, 2006).

Na Grã-Bretanha, a mediação é conhecida e utilizada por toda a população desde a década de 1970 e era aplicada por advogados independentes. Na França começou com a figura do “*ombudsman*”, que desempenhava papel intermediário entre os órgãos governamentais e os cidadãos, logo se estendeu ao Direito privado e em 1995 foi tornada obrigatória antes de qualquer processo judicial. Em Portugal a prática ganhou força em 1993, depois que psicólogos, terapeutas familiares, magistrados e juristas fundaram o Instituto Português de Mediação Familiar (NAZARETH, 2009).

A Colômbia foi pioneira no uso da mediação entre os países da América Latina e atualmente possui um dos mais avançados trabalhos com mediação do setor privado. Existe também uma legislação própria à mediação comunitária, voltada aos indígenas, associações de bairro, entre outros (NAZARETH, 2009).

⁵ Maiêutica- foi elaborada por Sócrates no século IV a.C. Através desta linha filosófica ele procura dentro do Homem a verdade. É famosa sua frase “Conhece-te a ti mesmo”, que dá início à jornada interior da Humanidade, na busca do caminho que conduz à prática das virtudes morais. Através de questões simples, inseridas dentro de um contexto determinado, a Maiêutica dá à luz ideias complicadas (SANTANA,2008).

⁶Giordano Bruno-teólogo, filósofo, escritor e fradedominicanoitaliano.

Os chineses praticam a mediação desde a antiguidade, como método para resolver desavenças. Com a criação dos Comitês Populares de Conciliação, o sistema legal utiliza a mediação para resolver todos os tipos de disputas. O país formou um milhão de mediadores para atuar nas escolas (NAZARETH, 2009).

Hoje, a mediação é considerada como uma forma de intervir numa situação difícil entre duas pessoas (físicas ou morais), consiste no fato de transmitir a palavra de uma pessoa que se encontra bloqueada por uma ou várias razões – administrativa, logística ou emocional. Tratando-se de mensagem a transmitir, reveste uma dimensão pedagógica. Implica qualidades de “porta-voz” por parte do mediador (LASCoux, 2006).

Nos E.U.A., na França ou em Portugal a mediação tem como objetivo diminuir a demanda para a instituição judicial, assim é qualificada como uma justiça de segunda classe ou dos pobres, porque apenas a ela recorre quem não dispõe de meios para sustentar um processo judicial (BONAFÉ-SCHMITT, 2007).

No Brasil, a mediação seguiu uma trajetória semelhante ao ocorrido nos EUA, naturalmente em escala bem reduzida. Atualmente este método está previsto no Decreto nº 1.572, de 28 de julho de 1995, sobre as negociações coletivas trabalhistas, nos arts. 9º a 13 da Lei nº 10.101 de 2000, sobre a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados da empresa, também na Lei 9.870/99, que dispõe sobre o valor total das anuidades escolares.

Num processo de mediação, uma pessoa treinada, auxilia duas ou mais pessoas a resolverem um conflito ou discordância, assim o mediador não apenas ouve o conflito e propõe uma solução, ele tenta auxiliar pessoas em disputa a encontrarem um meio pacífico para resolução do conflito. O processo de mediação estimula as pessoas a resolverem seus desentendimentos antes que uma das partes utilize a violência. Além de auxiliar as pessoas a alcançarem concordância sem se sentirem prejudicadas (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2009).

Segundo Ruotti, Alves e Cubas (2009), a mediação tem auxiliado na diminuição de violência em vizinhanças e em escolas. Algumas escolas tem recrutado e treinado estudantes para serem mediadores. Os mediadores auxiliam as pessoas em conflito a acalmar a raiva e chegar em um entendimento pacífico.

Na medida em que o processo judicial lida com o passado, a mediação trata do presente e do que está por vir. Ela se insere numa categoria denominada “Meios Extrajudiciais de Solução de Conflitos”, além delas existe a

arbitragem e a conciliação, entre outros, que dependem do tipo de conflito enfrentado (NAZARETH, 2009).

Como vimos, a ideia de usar o processo de mediação nas escolas veio de experiências realizadas em diversos países, por meio judicial, que trazida para o ambiente escolar pode auxiliar na diminuição das situações de violências nas escolas.

Souza e Silva (2006), acreditam que a mediação de conflitos na escola pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional, melhorando a qualidade da convivência escolar, pois viabiliza o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar; sendo capaz de prevenir e evitar que os conflitos cresçam e se transformem em atos de violência. Os autores acreditam que a prática da mediação deveria ser incorporada no currículo escolar, como parte do cotidiano.

Segundo Chrispino (2007), para a introdução de mediação de conflitos no ambiente escolar é preciso assumir que os conflitos existem, devem ser superados e que a escola deve assumir seu papel. O autor ressalta que existem dois tipos de escolas: as que assumem que os conflitos existem e os transformam em oportunidades e as que negam a existência deles e assim terão que lidar com a manifestação violenta deles, a tão conhecida “violência escolar”.

Ele relata também que as escolas que valorizam o conflito e com eles aprendem a trabalhar, são aquelas em que os diálogos são permanentes; o ouvir as diferenças é praticado, onde se incentiva o exercício da explicitação do pensamento e da comunicação eficaz, onde o currículo oportuniza a discussão de soluções alternativas para os conflitos no campo da ideias, ideologias, do poder, da posse, das diferenças, onde regras são explícitas, discutidas e faladas. E por fim, acredita que as vantagens dos programas de mediação escolar são numerosas.

Sousa e Silva (2006), relatam que a mediação auxilia num momento de crise, sua efetivação na cultura escolar e seu papel estão ligados à prevenção, para que os conflitos não se transformem em violência. Assim ela não deve ser utilizada quando a violência está instalada, pois agravaria ainda mais a situação. Ela pode ser usada quando o momento crítico acaba, e pode-se buscar alternativas de resolução dos conflitos, revelando que a mediação pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional, e por consequência melhorará a qualidade da convivência no ambiente escolar.

2.4 O Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, respeitarmos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade. (FREIRE, 2003, p.16)

A violência nas escolas é um problema social e requer a atenção do Estado, que intervém de diversas maneiras; no estado de São Paulo há a iniciativa ao longo das gestões, pelas propostas de abertura das escolas aos finais de semana, com o Programa Escola da família, por exemplo, a fim de proporcionar uma melhor aproximação escola e comunidade (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2009).

A OMS (Organização Mundial de Saúde) adota um conceito amplo de violência que abrange não somente os danos materiais ou psicológicos decorrentes dela, mas também a ameaça ou a intenção de causar dano e a violência não se resume a atos praticados por indivíduos, mas também engloba ações, ameaças e abuso de poder exercidos no âmbito da família, da comunidade e das instituições (SÃO PAULO, 2009).

Segundo Souza (2006):

O Estado de São Paulo, em função de sua história de participação no cenário educacional, maior pujança econômica, constituição de um grande número de universidades públicas com nível de excelência, além de possuir condições para criar centros de pesquisa e de avaliação educacional, passou a assumir um lugar de liderança no que tange as políticas públicas educacionais. Tornou-se, portanto, o Estado em que a maioria das propostas que hoje estão presentes no Brasil, foram gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer enquanto rede estadual ou municipal de ensino. (p.231).

Com vistas à diminuição da violência nas escolas públicas do Estado, em 13 de fevereiro de 2010, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza (1945-2011), delibera a Resolução SE (Secretaria da Educação) nº 19/2010, instituindo o Sistema de Proteção Escolar, criando a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Criada em 23 de junho de 1987, a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o

bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino. Entre suas principais atribuições estão: construir escolas, reformar, adequar e manter os prédios, salas de aula e outras instalações; oferecer materiais e equipamentos necessários à Educação; gerenciar os sistemas de avaliação de rendimento escolar; e viabilizar meios e estruturas para a capacitação de dirigentes, professores e outros agentes educacionais e administrativos, visando sempre a melhor qualidade do ensino e a aplicação apropriada das políticas educativas definidas pelo Estado.

O sistema de proteção escolar é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação com o objetivo de promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, através da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. Essas ações do Sistema de Proteção Escolar pretendem reafirmar a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e do pleno desenvolvimento humano (FDE/MEC, 2011).

O artigo 1º da Resolução SE 19/2010, instituiu o Sistema de Proteção Escolar, com o objetivo de coordenar o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, para proteger a integridade física dos alunos e funcionários, assim como o patrimônio (equipamentos e mobiliários), que integram a rede estadual de ensino, além disso, propõe a divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

O artigo 7º desta mesma resolução revela as ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, ressaltando as atribuições desse professor mediador escolar e comunitário que são:

- 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 ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV - orientar a família ou os 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.

O projeto surgiu no Estado de São Paulo em fase de adequações, iniciando com 1.000 professores no ano de 2.010 e em 2.011 foram adicionados mais 1.000 escolas. Para o ano de 2.012 estão sendo previstos mais 1.000 professores com essa função. Esses professores estão sendo capacitados através de um curso à distância, oferecido pelo Sistema de Proteção Escolar/ Escola de Formação, e reuniões pedagógicas promovidas pela Diretoria de Ensino. Os 1.000 primeiros professores mediadores participaram do “1º Encontro de Mediação Escolar e Comunitária”, ocorrido em Serra Negra - SP, de 9 a 11 de junho de 2.010.

No início do projeto em 2.010 esse profissional apresentava uma carga horária de 24h semanais. No ano de 2.011 (Resolução SE 19/2011) a carga horária foi ampliada para 30 horas semanais (Resolução SE 01/2011) e no ano de 2.012, para 40h semanais (Resolução SE 07/2012).

Os professores que desempenham a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário de acordo com a Resolução SE 01/2011, art3º, são selecionados pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, escutando a equipe gestora da escola e observando a seguinte ordem de prioridade: titular de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontre na condição de adido da própria escola ou de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino; docente readaptado, da própria escola, com perfil adequado às atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, portador de histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade e docente ocupante de função-atividade abrangido pelo disposto no § 2º do artigo 2º da *Lei Complementar Nº 1.010/2007* (admitidos para o exercício de função permanente), e que se encontre na situação prevista no inciso II do artigo 1º das Disposições Transitórias da *Lei Complementar Nº 1.093/2009*.

O projeto baseia-se nos princípios do Programa de Justiça Restaurativa, instaurado pela Resolução 2002/12, da ONU.

A Justiça restaurativa é definida como:

qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencingcircles). (ONU, 2012/12)

As práticas restaurativas estão sendo aplicadas aos sistemas de Justiça em vários países do mundo como forma de garantia de direitos humanos e fundamentais, como estratégias de enfrentamento da violência e para a não-violência na resolução de conflitos. No Brasil, a Justiça Restaurativa vem sendo aplicada desde 2003, pelo Instituto de Direito Comparado e Internacional de Brasília (IDCB) (COSTA et al., 2008).

Segundo Pinto (2008), a justiça restaurativa tem aflorado um intenso debate em quase todos os países a partir da Declaração de Viena sobre a “Criminalidade e Justiça - Enfrentando os desafios do século XXI” que em 2.000 desenvolveu a justiça restaurativa como meio de promoção de direitos, necessidades e interesses de vítimas, ofensores, comunidade e demais envolvidos em conflitos, sejam eles criminais ou não. Em 2002 a ONU recomendou aos Estados, a implantação da justiça restaurativa, enunciando os princípios básicos para programas restaurativos na área criminal.

A ideia volta-se para o futuro e para a restauração dos relacionamentos ao invés de se concentrar no passado e na culpa, mudando dessa forma o foco dos sujeitos do conflito, que deixam de ser objetos do tratamento jurídico para se tornarem protagonistas do processo (PINTO, 2008).

A justiça restaurativa ao invés de se preocupar em transgressões e culpados, se pauta sobre a possibilidade concreta de participação individual e social, democratização do atendimento, acesso a direitos, afirmação de igualdade em espaços de diálogo, valorização das diferenças, através de processos sócio-pedagógicos que levem em consideração os danos, os responsáveis pela infração e os prejudicados pela infração (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008).

Vários autores analisando o papel de um mediador, listam uma série de atitudes próprias, como segue.

Para Egger (2005), o mediador deve ser uma pessoa neutra, que conduz sem decidir e assim deve fazer com que as partes envolvidas participem ativamente na busca de melhores soluções que se ajustem a seus interesses, pois, ninguém é melhor do que os próprios envolvidos numa disputa para saber tomar decisões sobre si mesmos.

Enfim, o mediador é apenas um auxiliar (um meio) num momento de conflito e deve apresentar as seguintes qualidades: autenticidade, capacidade de escuta ativa, capacidade de entrar na relação, capacidade de não dramatizar, arte

de bem resumir a situação, aptidão de ressaltar os aspectos positivos e estimular os esforços dos participantes, capacidade de ver e criar alternativas, capacidade de abertura às diferenças culturais, a persistência e a perseverança. Além disso, o mediador deve aprofundar seu conhecimento da mediação, pois grande parte dos acordos dependem do profissionalismo da pessoa responsável pela mediação.

Para Schemes (2009), as funções do mediador são: acolher sem pré-julgamentos ou pré-conceitos, ganhar a confiança por meio da imparcialidade, introduzir o respeito mais pelo exemplo pessoal, do que pela hierarquia, conseguir cooperação eliminando disputas, promover a criatividade na resolução do conflito e solução do mesmo, capacitar em administração de conflitos e promover a co-responsabilidade entre as partes envolvidas e não a culpabilidade. Vale lembrar que cada mediação é única e personalizada, pois está inserida em seu contexto peculiar.

E para Nazareth (2009), das inúmeras tarefas de um mediador, o mais essencial é garantir uma boa comunicação. É necessário ter consciência de que mediação não é uma atividade solitária e o profissional deve e tem que recorrer aos especialistas. As habilidades necessárias para uma boa mediação são: escuta ativa, boa comunicação e conhecer técnicas de negociação cooperativa.

Quanto aos modelos de mediação, eles variam conforme a origem e o ideal de cada profissional. Os tipos mais comuns são: mediação dirigida para o acordo, mediação terapêutica, mediação transformativa e mediação multidisciplinar. Na mediação dirigida para o acordo, o foco são as questões mais aparentes dos conflitos e a busca de soluções práticas. A mediação terapêutica não tem por objetivo o acordo e os aspectos subjetivos e emocionais do conflito, são levados em consideração o que pode ocasionar a perda de objetividade do mediador. A mediação transformativa visa facilitar o diálogo, o acordo não é objetivo e os aspectos subjetivos e emocionais são sempre levados em consideração. Na mediação multidisciplinar ocorre a mediação com mediadores de formações distintas, como um psicólogo e um advogado, que melhora a compreensão do conflito e auxilia os profissionais a definir ser foco (NAZARETH, 2009).

O professor mediador escolar e comunitário deve escolher de acordo com suas experiências, a melhor forma de mediação dos conflitos que ocorrem na escola, pois não teve uma formação específica para a mediação que se impõe.

2.5 Escola e Conflitos

As escolas são o acúmulo de inter-relacionamentos de pessoas vivendo em um edifício e compartilhando experiências, tempo e esforços. Comunicar-se, cooperar, ser solidário é algo que, além de ser objeto de ensino, deve constituir a estrutura da vida escolar. (FERNANDEZ, 2005, p75)

A palavra conflito por definição, de acordo com o Minidicionário Gama kury da Língua Portuguesa,(2001,p.182) significa:

1-Embate de pessoas que lutam. 2-Oposição de interesses, ideias, sentimentos. 3-Discussão luta, disputa, desentendimento, desavença. 4-Briga, confusão, desordem, tumulto. 5- Choque, colisão de ideias.

Atualmente esse conceito foi ampliado e segundo Ceccon et al. (2009), refere-se a toda opinião ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Chrispino (2002), define o conflito como toda opinião ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento e ele é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. A partir disso, todos em sociedade têm a experiência do conflito, desde os conflitos próprios da infância e adolescência até os conflitos intrapessoais.

Nazareth (2009) ressalta que o conflito surge sempre que há necessidades, motivos ou interesses opostos de qualquer natureza. Os conflitos dividem-se em três tipos: intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Os conflitos intrapessoais são aqueles do indivíduo com ele mesmo, os interpessoais são aqueles que ocorrem entre duas ou mais pessoas ou grupos; os transpessoais são aqueles entre comunidades ou nações. A mediação está relacionada aos conflitos interpessoais e transpessoais, pois os conflitos intrapessoais requerem tratamento psicoterápico e mediação não é terapia.

El Sayede Nascimento (2002) ressaltam que o conflito é fonte de idéias novas, podendo levar a discussões abertas sobre determinados assuntos, o que se revela positivo, pois permite a expressão e exploração de diferentes pontos de vistas.

O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Não existe noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes (CHRISPINO, 2007). Eles também podem se

originar de aspectos históricos e políticos até familiares e psicológicos (NAZARETH, 2009).

A sociedade em si e a escola como parte integrante da sociedade são geradoras de conflitos:

(...) os nossos centros educacionais têm conflitos, mas nem tanta violência, com um crescente sentido de dificuldade de instrução, de falta de interesse por aprender e de atos concretos de indisciplina, vandalismo, agressões físicas entre os diferentes membros, etc., que podem ser aqueles que aparecem nos meios de comunicação, alarmando e criando uma visão distorcida das escolas e dos institutos. (FERNANDEZ, 2005, p.20).

A escola é um organismo vivo, ativo, onde ocorrem relações de desenvolvimento humano e deste modo, em si envolve os mais diversos tipos de conflitos. Estudos sistemáticos sobre o agitado ambiente escolar são escassos e na maioria das vezes se restringem a agressões entre alunos, sondagens de opinião sobre a disciplina entre os professores, descrição por parte da imprensa de um evento específico em um centro educacional. Esses estudos não se referem à visão geral do fenômeno anti-social na estrutura escolar (FERNANDEZ, 2005).

O conflito é uma situação de confrontação de dois ou mais protagonistas, entre os quais existe o antagonismo motivado por uma diferença de interesses. Alguns conflitos ocorrem com agressividade quando, de alguma forma, os instrumentos mediadores fracassaram e não permitiriam uma confrontação pacífica. O conflito em si não deve implicar violência, é um processo natural, que se desencadeia num sistema de relações que naturalmente envolvem confrontação de interesses (FERNANDEZ, 2005). Eibl-Eibesfeldt (1993), um dos mais reconhecidos etólogos da atualidade, sustenta que a negociação verbal é o caminho mais adequado para a solução dos conflitos produzidos pelo confronto de interesses (FERNANDEZ, 2005).

A violência existe a partir do momento em que um indivíduo incute sua força, poder ou “*status*” contra outro indivíduo, causando prejuízo, maltrato, abuso físico ou psicológico de maneira direta ou indireta, sendo a vítima inocente de qualquer argumento ou justificativa que o indivíduo violento apresente de forma cínica e indesculpável. A violência tem mais possibilidade de surgir num clima onde normas são arbitrárias, elaboradas sem a participação dos alunos, inconsistentes e pouco claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórias e quando podem deixar de ser cumpridas. Onde não existe uma

definição clara de até onde vai à liberdade individual e a liberdade de cada um deve limitar-se diante da ordem e do direito dos demais (FERNANDEZ, 2005).

A sociedade, os meios de comunicação e a família também são agentes de violência externos à escola. A desigualdade em cenários de pobreza e desemprego proporciona um ambiente de agressividade, delinquência e atitudes antissociais. Outros fatores que impulsionam a agressividade são: os meios de comunicação, a estrutura social e educativa, as características dos ecossistemas onde residem os adolescentes, o “*status*” socioeconômico, o estresse social provocado pelo desemprego e a alienação social (MELENDRO, 1997 apud FERNANDEZ, 2005). As relações interpessoais, a relação professor-aluno são os agentes internos na escola causadores de conflitos (FERNANDEZ, 2005).

Segundo Fernandez, (2005):

A escola apresenta-se como antídoto para essa avalanche de fenômenos sociais, mas não é a única resposta para a problemática (...), família e escola são os principais agentes da socialização e da educação de nossa população infantil, e, por conseguinte, de maior peso e responsabilidade.

Os conflitos nas escolas ocorrem de diversas formas, como: desordem, violência entre semelhantes, agressões professor-aluno, roubos, entre outros. E eles devem ser resolvidos separadamente, pois classificá-los em apenas uma categoria é desvirtuar a realidade escolar. Cada conflito exige uma intervenção diferente e devem apontar para três objetivos básicos: prevenção, intervenção e solução do conflito (FERNANDEZ, 2005).

Nos últimos anos, cresceu a preocupação em resolver os problemas de relações dentro da escola. Atualmente há uma preocupação em ensinar habilidades sociais, estratégias para resolver conflitos, autocontrole e autoimagem. O enfoque mudou do punitivo para o personalizado e para uma análise mais social, multicausal e de interação de diferentes agentes, com o uso de técnicas de solução de conflitos, escuta ativa e atitude positiva perante o conflito, abordando-o com naturalidade, escuta das partes implicadas com atenção e tentativa de controle de seus impulsos (FERNANDEZ, 2005).

O humanismo dos anos 70 expôs o aluno com necessidades de carinho, autoestima, atenção e integração ao grupo, assim a proposta era criar um ambiente acolhedor onde os alunos pudessem expressar seus sentimentos. O behaviorismo das décadas de 60 e 70 apresentou as propostas de “técnicas de

modificação de condutas”, sugerindo o reforço do comportamento desejável, com prêmios e recompensas (FERNANDEZ, 2005).

A escola tem papel importante na convivência e criação de uma proposta social que favoreça as boas condutas, o respeito mútuo, a disciplina, o autocontrole, a responsabilidade e a convivência são valores em si mesmo para a qual toda escola deveria ser orientada (FERNANDEZ, 2005).

A chave para a resolução de conflitos é entender os motivos, os porquês que estão por detrás de cada fala. O respeito, a responsabilidade e a cooperação são fundamentais. A negociação e o diálogo são vitais para entender o porquê. É necessário compreender e não apenas penalizar, saber escutar (SCHEMES, 2009).

O ser humano não é uno, nem homogêneo: cada um de nós é habitado por múltiplas personagens atendendo por um único nome. E nem sempre essas figuras estão todas de acordo quando tomamos uma decisão importante (ARATANGY, 1998). As necessidades humanas não entram em conflito, elas coexistem: o que entra em conflito são as estratégias que utilizamos visando atender nossas necessidades (BARTER, 2007 apud CECCON et al., 2009).

Na escola a divergência de opinião entre alunos e professores é uma causa objetiva de conflitos. Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo (CHRISPINO, 2007).

A principal causa de os conflitos na escola se expressarem de forma violenta está na desatenção ao identificar e corrigir fatores internos que prejudicam e podem romper o equilíbrio em uma escola (CECCON et al., 2009). Segundo Nascimento e El Sayed (2012), a administração de situações de conflito é importante para as pessoas e as organizações como geradora de mudanças, pois das situações conflituosas surgem diversas possibilidades de crescimento mútuo.

Não há como falar de uma verdadeira mudança na educação se forem mantidos os vazios tradicionais do conhecimento social e afetivo. Esse conhecimento é que conduz as mudanças reais no comportamento das pessoas. A solidariedade, a ajuda mútua e a luta contra a discriminação podem ser aprendidas na escola através de ações solidárias e de reflexões sobre os próprios sentimentos e comportamentos (MORENO et al., 2003).

3 MÉTODO DA PESQUISA

3.1. Delineando a Opção Metodológica

O percurso metodológico define o caminho para alcançar os objetivos propostos. Para isso, explicita os instrumentos utilizados, bem como as fontes de pesquisa. A questão metodológica indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano utiliza para compreender a realidade social (GONSALVES, 2005). A metodologia também inclui a criatividade e experiência do pesquisador, pois tem a possibilidade de criar o seu próprio caminho. Ao narrarem seu percurso, poderá evidenciar o método como aquilo que construiu ao caminhar (GONSALVES, 2005).

A abordagem metodológica adotada para essa investigação é a qualitativa, pois se preocupa com a compreensão, interpretação do fenômeno e considera o significado que as pessoas dão à sua prática (GONSALVES, 2005).

Para isso utilizamos o estudo de caso, o qual privilegia um caso particular considerado suficiente para análise do fenômeno. Esse tipo de estudo contribui para a tomada de decisões sobre o problema investigado, apontando as possibilidades para modificações (GONSALVES, 2005). Além disso, segundo Yin (2010), requer que os investigadores preservem as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Laville e Dionne (1999), definem o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa com dados na qual o pesquisador se concentra sobre um caso. Este caso geralmente é escolhido com a finalidade de investigá-lo com profundidade. Assim, o estudo de caso permite uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAN, 1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O estudo de caso requer avaliação qualitativa, pois tem o objetivo de analisar profunda e intensamente uma unidade social, pesquisando fenômenos dentro de um contexto real. Assim possibilita penetrar na realidade social (MARTINS; THEÓFILO, 2009).

Os estudos de casos podem ter variáveis graus de dificuldade, tendo como característica o de serem mais fáceis de realizar do que os estudos

realizados em múltiplos, simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (SCOTT, 1965, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos a entrevista semiestruturada, definida por Laville e Dionne (1999), como uma série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento. Bogdan; Biklen (1994) ressaltam que esse tipo de entrevista auxilia na obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Martins e Theófilo (2009) ressaltam que a entrevista é uma técnica de pesquisa para coletar informações, dados e evidências com o objetivo de entender e compreender o significado que entrevistados atribuem às questões e situações.

Triviños (1987) destaca que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação. Ela também favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. Enfim, esse tipo de entrevista é de grande relevância por permitir o olhar do próprio pesquisado sobre a realidade investigada (PEREIRA, 2009).

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão e permitir apresentar o que encontrou. Ela envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a análise das entrevistas utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, que foi desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP) no final de 1990, onde os autores Lefèvre e Lefèvre realizaram uma pesquisa com servidores públicos da cidade de São Paulo objetivando conhecer a opinião destes sobre o Programa de Gerenciamento Integrado, proposto durante a gestão Pinotti, na Secretaria da Saúde de São Paulo. Eles observaram que as respostas eram muito semelhantes, diferindo em alguns critérios, embora não mudando o resultado.

O processamento desses discursos em um único discurso do grupo social em análise originou o “Discurso do Sujeito Coletivo”, que posteriormente recebeu as figuras metodológicas que o transformaram em referencial metodológico, sendo utilizado em pesquisas qualitativas que têm depoimentos como base (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

O DSC é uma estratégia de pesquisa que partindo de um discurso coletivo constrói-se a representação social para guiar, orientar e justificar ações do cotidiano sobre um tema em estudo. Permitindo compreender mais profundamente os campos sociais e os sentidos neles presentes, possibilitando interpretações e explicações do fenômeno que é colocado entre parênteses (MARTINS; THEÓFILO, 2009).

A aplicação dessa técnica tem demonstrado sua eficácia para o processamento e expressão de opiniões coletivas (LEFEVRE; LEVEFRE, 2006). O uso dessa técnica está sendo largamente difundido em pesquisas científicas, revelando mudanças significativas na qualidade e eficiência das representações, crenças, valores e opiniões sobre um tema específico (ALVÂNTARA; VESCE, 2008).

A coleta de dados é orientada pela aplicação de entrevista semiestruturada por permitir o acesso a dados da realidade de caráter subjetivo: ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos (MARTINS; THEÓFILO, 2009).

Deste modo, o DSC consiste numa técnica com uma série de operações sobre a matéria-prima dos depoimentos individuais ou do material verbal, materiais que redundam ao final do processo em depoimentos coletivos:

Nas pesquisas com o DSC, o pensamento é coletado por entrevistas individuais com questões abertas, o que faz com que o pensamento, como comportamento discursivo e fator social individualmente internalizado, possa se expressar (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p 21).

A pesquisa típica que utiliza o DSC refere-se a uma pesquisa de opinião sobre determinado tema, dividida em três, quatro ou cinco questões abertas. Cada questão proporciona um variado número de diferentes posicionamentos, ou seja, de DSCs (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

Para a técnica do DSC, é utilizado um processo complexo, subdividido em vários momentos e realizado através de uma série de operações efetuadas sobre o material verbal coletado nas pesquisas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

Segundo Lefevre e Lefevre (2010) essa técnica resgata o sentido das opiniões coletivas e as transpõe num conjunto de discursos coletivos. É um processo complexo, subdividido em vários momentos e realizado por uma série de operações sobre o material verbal coletado. Assim para que as entrevistas possam ser analisadas como discurso do sujeito coletivo, são necessárias quatro figuras metodológicas:

1-Expressões-Chave (E-Ch),ou seja, pedaços, trechos ou segmentos contínuos ou descontínuos, do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador, revelando a essência do depoimento ou discurso.

Essas E-Ch, com sentido semelhante configuram depoimentos coletivos, que são escritos na primeira pessoa do singular e tem a finalidade de marcar significativamente a presença do pensamento coletivo da pessoa de um Sujeito Coletivo de Discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

2-Idéias Centrais (ICs); nomes ou expressões linguísticas que revelam e descrevem sinteticamente e precisamente o sentido ou sentidos de cada um dos discursos analisados.

3-Ancoragens (ACs); expressões de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso declara e que está embutida em seu discurso.

A ancoragem sempre deve exprimir uma afirmação redigida positivamente. Os valores e crenças estão embutidos na fala, a ancoragem não necessariamente está respondendo à pergunta, enquanto as ideias centrais devem respondê-la. Portanto, a ancoragem traz a ideia básica que sustenta o discurso, ou seja, na fala deve conter o que a pessoa expressa e acredita. Através das ideias básicas é que se identificam as Representações Sociais sobre o objeto em estudo e o que está contido no senso comum. Portanto, é preciso haver marcas discursivas que representem o grupo, marcadores de generalização: “tudo”, “qualquer”, “quem” (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

Nessa técnica consideram-se as ancoragens somente quando existem marcas explícitas das afirmações genéricas nos depoimentos (ALVÂNTARA; VESCE, 2008).

4-Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) propriamente ditos: reunião num só discurso-síntese, de ECH que tem a mesma IC ou AC. O processo final da técnica do DSC é a elaboração da síntese, ou seja, trata de fazer a reunião: utilizando discurso único redigido na primeira pessoa do singular, expressões-chave que apresentam ideias centrais ou ancoragens semelhantes. À medida que os DSC vão sendo construídos, compõem-se o sistema de interpretação da realidade pelos participantes, as relações estabelecidas por eles no contexto social, bem como vão se colocando em relevo seus comportamentos e práticas (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

Na primeira pessoa do singular é o regime de apresentação das opiniões ou representações sociais. Elas funcionam, são eficazes justamente porque os indivíduos creem que suas opiniões são suas, ou seja, foram geradas de seu cérebro (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006).

O DSC consiste em uma forma não matemática, nem metalinguística de representar rigorosamente o pensamento de uma coletividade, feito mediante uma série de operações sobre os depoimentos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

O DSC representa uma inovação em pesquisas de opinião baseadas em depoimentos verbais provenientes de questões abertas, na medida em que os resultados-as opiniões ou os sentidos do pensamento das coletividades-são processados discursivamente e não sob a forma de categorias. A opinião coletiva processada de forma discursiva apresenta nítidas vantagens em relação à processada de forma puramente categorial: ela é semanticamente mais rica, pois é mais plena de conteúdos significativos, fazendo emergir os variados detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva diante de um tema pesquisado; além disso, na forma discursiva, é possível descrever, em escala coletiva, os argumentos ou as justificativas associadas à opinião (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, p 31).

3.2 Contextualização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais da Diretoria de Ensino-Região de Assis/SP, pertencente à Secretaria de Estado da Educação-Subsecretaria de Articulação Regional.

A Diretoria de Ensino-Região de Assis abrange 41 escolas em 14 municípios. No ano de 2012, destas escolas, apenas 14 possuíam o Professor Mediador Escolar e Comunitário, distribuídos em 4 municípios: 10 em Assis, 1 em

Cândido Mota, 2 em Paraguaçu Paulista e 1 em Palmital. Destes profissionais, apenas um é (1) pertencente ao sexo masculino.

A pesquisa foi realizada com quatro professores mediadores escolares e comunitários: 3 da cidade de Assis e 1 da cidade de Cândido Mota. Tal escolha determinou a seleção aleatória de dois alunos, os quais foram atendidos pelo professor mediador escolar e comunitário.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

3.3.1 Perfil das escolas pesquisadas

O quadro 1 contém informações que descrevem o perfil das escolas pesquisadas. Para preservar a identidade das escolas, foram utilizados letras, e números. As escolas foram identificadas pelas letras EE, de escola estadual, seguidas dos números de 1 a 4.

Quadro 1- Perfil da escola

Escola	Município	Modalidades de Ensino	Quantidade de alunos	Turnos de funcionamento
EE 1	Cândido Mota	EF, EM	800	Manhã/Tarde Noite
EE 2	Assis	EF EM	600	Manhã/Tarde Noite
EE 3	Assis	EF- Integral EM e EJA	290	Manhã/Tarde Noite
EE 4	Assis	EF-Integral EM	400	Manhã /Tarde

Por meio da análise dos resultados obtidos no perfil das escolas, percebemos que das escolas pesquisadas, duas são escolas de período integral no Ensino Fundamental, atendendo também o Ensino Médio. Duas delas atendem o Ensino Fundamental e Médio regular. Três escolas atendem nos três turnos e apenas uma não atende alunos no período noturno. As escolas possuem de 290 a

800 alunos. Apenas uma escola possui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1.2 Perfil do Professor Mediador Escolar e Comunitário pesquisados.

O quadro 2 contém informações sobre o perfil dos professores mediadores escolares e comunitários pesquisados. Para a preservação da identidade dos mesmos, foi empregada uma divisão de letras e números. Os participantes foram identificados pela função que exercem seguida do número. Assim, os professores mediadores escolares e comunitários (PMEC) foram organizados de 1 a 4.

Quadro 2 - Perfil do Professor Mediador Escolar e Comunitário

Sujeito	Sexo	Idade	Curso (s) de formação	Especialização	Anos de Magistério	Tempo PMEC
PMEC 1	F	52	Psicologia Pedagogia Filosofia	Recursos Humanos	17 anos	2 anos e meio
PMEC 2	F	53	Psicologia Pedagogia Filosofia	-----	20 anos	2 anos
PMEC 3	F	52	Letras (Português/ Espanhol) Magistério	Psicopedagogia Clínica e Institucional (concluindo)	21 anos	2 anos e meio
PMEC 4	F	29	Educação Física	Psicopedagogia Clínica e Institucional Metodologia de ensino	8 anos	4 meses

Por meio da análise dos resultados obtidos no perfil dos professores mediadores escolares e comunitários, foi possível observar que os pesquisados são todos pertencentes ao sexo feminino, dois apresentam formação em Pedagogia, Psicologia e Filosofia, um em Letras e um em Educação Física. A idade dos

professores situa-se entre 29 e 53 anos. Apenas um professor não fez curso de especialização. O tempo de magistério situa-se de 8 a 20 anos. O tempo de atuação como professor mediador escolar e comunitário varia de 4 meses a 2 anos e meio.

3.3.3 Perfil dos alunos entrevistados

O quadro 3 contém informações sobre o perfil dos alunos pesquisados. Para a preservação da identidade dos mesmos, foi empregada uma identificação com letras e números. Os alunos foram identificados pela letra A (aluno) seguido do número. Assim, os alunos foram organizados de 1 a 10.

Quadro 3-Perfil dos alunos entrevistados

Aluno	Escola	Gênero	Série	Idade
A1	EE 1	F	8º ano	13 anos
A2	EE 1	F	2º ano EM	16 anos
A3	EE 2	F	8º ano	13 anos
A4	EE 2	M	3º ano EM	17 anos
A5	EE 3	F	8º ano	13 anos
A6	EE 3	F	2º ano EM	16 anos
A7	EE 4	F	6º ano	11 anos
A8	EE 4	M	2º ano EM	15 anos

Por meio da análise dos resultados obtidos no perfil dos alunos pesquisados, verificamos que seis (6) pertencem ao sexo feminino e dois (2) ao sexo masculino, a idade variou de 11 a 17 anos. Quanto às séries dos alunos, percebemos que três estavam no oitavo ano, três no segundo ano do Ensino Médio, um aluno no sexto ano e um aluno no terceiro ano do Ensino Médio. As séries dos alunos situaram-se entre o 6º ano e o 3º ano do Ensino Médio.

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2012, por meio de entrevista semiestruturada com quatro professores mediadores escolares e comunitários, e com oito alunos, dois de cada escola pesquisada.

O roteiro das questões das entrevistas foi elaborado baseando-se na revisão de literatura, levando em consideração os objetivos da pesquisa: a) Diagnosticar como o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) contribui para a gestão das escolas da Diretoria de Ensino-Região de Assis; B) Caracterizar seu perfil; c) Identificar o tipo de conflito que tem mais dificuldade em administrar; d) Levantar a percepção dos alunos sobre o papel do PMEC, relacionando seu gênero, idade e série às situações de conflitos que vivenciam.

Nas seis primeiras questões da entrevista ao PMEC procuramos traçar o perfil deste profissional e nas demais compreender a frequência com que recebe orientações de seu supervisor, quais e quantos conflitos que existem na escola, quais os tipos mais difíceis de serem administrados, por que escolheu a função e quais as dificuldades que encontra no exercício desta função.

Quanto ao questionário destinado aos alunos, nas quatro primeiras questões procuramos traçar um perfil do aluno e nas demais traçar o papel do PMEC segundo a visão dos alunos; para isso foram feitas questões relacionadas à importância de um mediador na escola, se o PMEC resolve os conflitos, se o aluno precisou do mediador e em quais situações.

A presente pesquisa baseou-se em estudo de caso, com a utilização da entrevista semiestruturada, cujos procedimentos metodológicos desta pesquisa, obedeceram a uma abordagem qualitativa.

Na determinação da amostra foi levado em consideração o fato de que na Diretoria de Ensino-região de Assis existem 14 PMECs, destes apenas um é do sexo masculino. Devido ao fato do mediador do sexo masculino pertencer à escola da pesquisadora, ele não fez parte da amostra. Os alunos foram escolhidos por sorteio dentre os que foram atendidos pelo professor mediador, mesmo que apenas uma vez.

4 RESULTADOS E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Foi feita uma leitura qualitativa, embasada na análise de conteúdo do material levantado em entrevistas semiestruturadas; destes depoimentos depreenderam-se o discurso do sujeito coletivo.

As entrevistas semiestruturadas foram trabalhadas nas seguintes operações, para atender a construção do discurso do sujeito coletivo. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005). Coleta das Expressões – Chave (E-Ch); levantamento das Idéias Centrais (ICs); Ancoragens (ACs); e formação do Discurso do sujeito coletivo (DSCs) propriamente dito.

4.1 Análise das Entrevistas com os Professores Mediadores Escolares e Comunitários

Quadro 4.1.1-Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador escolar e Comunitário quando questionados:

Qual a frequência de supervisão que você recebe de seu superior?

Categoria: Frequência de Supervisão		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
PMEC 1	Recebo orientações constantemente da direção da escola. Sempre há encontros promovidos pela supervisão da diretoria de ensino e também há videoconferências com os órgãos centrais da SE.	Orientações constantes.
PMEC 2	Sinto-me desvalorizada, não tenho apoio da direção. Muitos conflitos acontecem na escola e as vezes nem fico sabendo, pois a direção não passa, dificultando dessa forma o meu trabalho. A supervisão sempre me auxilia, dá muito apoio e sempre que preciso sou atendida e orientada pela equipe da DE, além de realizarem OT (orientações técnicas) mensais.	Não tem apoio da direção, apenas da supervisão. Desmotivada e desvalorizada. Não sabe de algumas coisas que acontecem na escola.
PMEC 3	A direção e a supervisão sempre me dão muito apoio e orientação. A dificuldade é que recebo todos os problemas para resolver e fico sobrecarregada, não conseguindo realizar meus projetos. A supervisão proporciona muito preparo muitas convocações com temas ótimos, dinâmicas e espaço para expor suas dificuldades, o que colabora muito com sua formação. Além de permitir a interação entre os mediadores e videoconferências.	Recebe apoio da direção e supervisão. Recebe todos os problemas de alunos para resolver e fica sobrecarregada.
PMEC 4	A direção sempre me apoia quando necessário. A supervisão sempre vem à escola por ser de tempo integral e dá orientações. Mensalmente são realizadas reuniões, e também recebo orientações sobre os cursos online.	Recebe apoio da direção e supervisão

Discurso do sujeito coletivo:

Há apoio. Recebo apoio da direção e supervisão que me dão orientação. Sempre há encontros ótimos com dinâmicas e espaço para expor as dificuldades e permitir a interação com outros PMECs.

Não há apoio da direção da escola apenas da supervisão de ensino, assim muitos conflitos ocorrem na escola e nem fico sabendo o que dificulta meu trabalho. Fico desmotivada e sinto-me desvalorizada.

Recebo todos os problemas de alunos para resolver e fico sobrecarregada.

Dos professores mediadores entrevistados apenas um (1) queixa-se de não ter apoio da direção da escola. Um relata receber todos os conflitos da escola para mediar.

Quadro 4.1.2 - Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador Escolar e Comunitário quando questionados:

Você considera que existem muitos conflitos na escola?

Categoria: Conflitos na escola.		
Sujeito	Expressões Chave	Idéia central
PMEC 1	Existem muitos conflitos. Agressões verbais, físicas, desentendimentos, brincadeira.	Muitos conflitos. Agressões verbais, físicas.
PMEC 2	Acredito que os conflitos já começam nas famílias. As famílias estão desestruturadas. Os pais acham que a escola tem que educar.	Famílias desestruturadas. Os pais acreditam que a escola que tem que educar.
PMEC 3	Muitos, os alunos já vem com os conflitos de casa, não sabem lidar com eles. O “ <i>bullying</i> ” sempre existiu e os alunos brigam muito na sala de aula. Às vezes o professor não sabe a realidade do aluno.	Muitos conflitos. Famílias desestruturadas. O “ <i>bullying</i> ” sempre existiu.
PMEC 4	Existem muitos conflitos nas escolas, às vezes bobos, mas tem.	Muitos conflitos. Muitos bobos.

Discurso do sujeito coletivo

Existem muitos conflitos na escola e muitos deles são bobos. O “*bullying*” sempre existiu. Ocorrem muitas agressões verbais, físicas. As famílias desestruturadas contribuem muito pra isso e os pais acreditam que a escola que tem que educar.

Estes professores acreditam que as escolas são rodeadas por muitos conflitos e que muitos destes conflitos já vêm das famílias, citados por dois PMECs. Reclamam que falta apoio dos pais e da comunidade no entorno da escola.

Os tipos de conflitos mais comuns que os PMECs encontram no dia a dia são os de convivência, conhecidos como “*bullying*”, a sexualidade aflorada nas séries iniciais do Ensino Fundamental II e o uso de drogas nas séries mais avançadas.

Quadro 4.1.3- Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador escolar e Comunitário quando questionados:

De acordo com sua experiência quais os tipos de conflitos mais frequentes em sua escola?

Categoria: Tipos de Conflitos		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
PMEC 1	Os mais frequentes na escola são: apelidos, problemas de convivência, sexualidade.	Convivência. Sexualidade.
PMEC 2	Alto índice do uso de drogas, estes alunos afrontam professores, vem pra escola só para passar drogas e querem ficar no pátio, não vem pra escola para estudar. A localização da escola contribui muito pra isso. Também ocorrem muitas brigas de meninas por causa de meninos. Os alunos têm uma baixa autoestima.	Uso de drogas. Brigas por causa de meninos. Baixa autoestima dos alunos
PMEC 3	Muitos problemas de drogas (os alunos mudam o comportamento na escola, por abstinência ou uso excessivo), sexualidade aflorada no 6º ano e gravidez precoce.	Uso de drogas. Sexualidade aflorada.
PMEC 4	No 6º ano alunos com sexualidade aflorada e nas demais séries o uso de drogas e alunos com liberdade assistida.	Sexualidade aflorada. Uso de drogas. Alunos com liberdade assistida.

Discurso do sujeito coletivo

Os alunos têm autoestima muito baixa o que acarreta muitos conflitos. Os conflitos mais frequentes são os problemas de convivência como apelidos, brigas de meninas por causa de meninos. A sexualidade aflorada é um conflito frequente já no 6º ano o que leva a gravidez precoce. Os alunos com liberdade assistida também representam um conflito frequente nas escolas, como também o uso de drogas.

Dos entrevistados três (3) relataram o conflito da sexualidade aflorada nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, dois citaram os problemas acarretados

pelo uso de drogas e dois, os conflitos causados por brigas entre alunos. Também foram citados os conflitos de alunos com liberdade assistida e os de alunos com baixa autoestima.

Quadro 4.1.4-Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador escolar e Comunitário quando questionados:

Em sua opinião quais conflitos são mais difíceis de administrar no ambiente escolar?

Categoria: Administração de Conflitos		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
PMEC 1	No ano de 2.010 fiz um diagnóstico da escola e percebi que o conflito existente com mais intensidade eram os relacionados à sexualidade, e é um conflito extremamente difícil de mediar, para isso montei um projeto de escuta ativa e orientações sobre DSTs, Aids e métodos contraceptivos, trazendo para a escola palestras com as diversas entidades da cidade, como enfermeiras da vigilância sanitária.	Sexualidade.
PMEC 2	Os conflitos relacionados ao uso de drogas.	Uso de drogas.
PMEC 3	Quando o pai vê a escola como inimigo e apoia o erro do filho, porque o filho chora, pede perdão, mente.	Pais veem a escola como inimigos, apoiando o erro do filho.
PMEC 4	A droga é o mais difícil, os outros conflitos a gente consegue resolver. Os pais não aceitam que o filho seja usuário, a PM raramente vem à escola alegando que a escola não é de risco. Sinto que falta muito apoio a escola.	Uso de drogas. Falta apoio externo.

Discurso do sujeito coletivo

A sexualidade, é um conflito extremamente difícil de mediar, para isso montei um projeto de escuta ativa.

Os conflitos relacionados ao uso de drogas são os mais difíceis, os outros a gente consegue resolver. Sinto que falta muito apoio à escola, pois a PM raramente vêm alegando que a escola não é de risco.

Quando o pai vê a escola como inimiga e apoia o erro do filho também é difícil de mediar. E muitos pais não aceitam que o filho seja usuário de drogas e não apoiam a escola.

Dos entrevistados dois (2) professores mediadores relataram a falta de apoio tanto dos pais, quanto da comunidade como um problema difícil de ser administrado. Dois relataram que o uso de drogas também é um fato muito complicado de se lidar e apenas um (1) cita o problema da sexualidade como difícil de ser administrado.

Quadro 4.1.5- Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador escolar e Comunitário quando questionados:

Por que escolheu ser um Professor Mediador Escolar e Comunitário?

Categoria: Opção pela função PMEC		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
PMEC 1	Por minha formação em psicologia e pela oportunidade, pois tinha as 13 aulas requeridas pela lei e por ser um desafio na minha profissão.	Oportunidade Ter as aulas requeridas pela lei. Desafio.
PMEC 2	Porque era um desafio novo na minha vida e queria saber como era, queria conhecer. E também como aperfeiçoamento como psicóloga.	Desafio Aperfeiçoamento como psicóloga.
PMEC 3	Na verdade quando abriu o edital eu estava com poucas aulas e como me sentia preparada para conversar com os alunos aceitei, também porque me preocupava com os problemas dos alunos e queria ajudá-los. Todos os professores deveriam ser um mediador.	Estava com poucas aulas. Preocupava-me com os problemas dos alunos. Todos professores deveriam ser um mediador.
PMEC 4	Porque eu achei que pudesse ter essa função pra ganhar mais, e como me dava bem com os alunos achei que pudesse ajudá-los mais. A diretora da escola me convidou e eu era da categoria F, acabei aceitando.	Ganhar mais Ajudar os alunos.

Discurso do sujeito coletivo

Escolhi a profissão porque era uma oportunidade de ganhar mais, pois estava com poucas aulas e deu certo com o que a Lei exigia.

Porque era um modo de exercer minha outra profissão, como aperfeiçoamento.

Preocupava-me com os problemas dos alunos e como me dava bem com os alunos achei que pudesse ajudá-los mais e queria ajudá-los.

Dos entrevistados três (3) professores mediadores citaram que escolheram essa função porque estavam com poucas aulas e possuíam a categoria requerida pelo decreto. Dois citaram que via na função um desafio. Dois relataram que se preocupavam com os alunos e queriam ajudá-los, já um professor relatou que escolheu a função pela oportunidade de aperfeiçoamento como psicóloga.

Quadro 4.1.6-Aplicação de análise de Discurso em Professor Mediador Escolar e Comunitário quando questionados:

Quais são as maiores dificuldades que enfrentou como Professor Mediador Escolar e Comunitário?

Categoria: Dificuldades na função		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
PMEC 1	A dificuldade é que os projetos tem resultado a médio e longo prazo. O resto é tranquilo pra mim.	Projetos com resultados a médio e longo prazo.
PMEC 2	A minha primeira dificuldade era não ter um espaço para conversar com os alunos e atendia os alunos em qualquer local da escola, problema que posteriormente foi resolvido. Outra dificuldade que tive era que alguns alunos não queriam se abrir comigo e eu não conseguia resolver o conflito, assim ganhar a confiança foi muito difícil. Os pais e os professores demoraram a entender a minha função e me classificavam como um “inspetor de luxo”.	Não ter espaço para conversar com os alunos. Ganhar a confiança dos alunos. Os pais e professores não entenderem a minha função como mediador.
PMEC 3	A dificuldade que enfrento é não ter um espaço pra atendimento dos alunos, pois muitas vezes estou conversando com um aluno e os outros estão ali em volta ouvindo a conversa. Outra dificuldade é ser multiuso na escola, os outros funcionários da escola acham que faço tudo, assim dificulta meu trabalho como mediadora. No geral o meu maior problema como mediadora é a falta de espaço físico.	Não ter espaço para atendimento dos alunos. Ser multiuso na escola.
PMEC 4	As parcerias não funcionam, principalmente os órgãos competentes que acompanham alunos com liberdade assistida, pois eles não assumem nada e você não tem pra onde pedir ajuda. O conselho tutelar também nunca dá o apoio necessário em casos mais graves, somente encaminham ofícios e ofícios. Enfim, os órgãos não funcionam como deveriam.	As parcerias não funcionam. Não ter onde buscar ajuda.

Discurso do sujeito coletivo

Como os projetos são a médio e longo prazo, os pais e professores não entendem como é minha função, me confundem com um inspetor de luxo.

Uma dificuldade que tive é não ter um espaço (uma sala) para conversar com os alunos e muitas vezes atendo eles em qualquer lugar da escola com outras pessoas olhando.

É muito difícil tentar ganhar a confiança dos alunos.

A dificuldade é ser multiuso na escola os outros funcionários da escola acham que faço tudo, assim dificulta meu trabalho como mediadora.

As parcerias não funcionam, principalmente os órgãos competentes que acompanham alunos com liberdade assistida, pois eles não assumem nada e você não tem pra onde pedir ajuda. O conselho tutelar também nunca dá o apoio necessário em casos mais graves, somente encaminham ofícios e ofícios. Enfim, os órgãos não funcionam como deveriam.

Dos entrevistados dois relataram que a maior dificuldade que enfrentaram é não terem um espaço próprio para atender os alunos. Um PMEC relatou a dificuldade de ganhar confiança dos alunos e dos pais, e também foram citados a falta de apoio da comunidade e o fato de serem usados para várias funções na escola.

4.2 Análise das Entrevistas com os Alunos.

Quadro 4.2.1- Aplicação de análise de Discurso em alunos quando questionados: Em sua opinião, o PMEC resolve os conflitos na escola?

Categoria: Resolução de Problemas		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
Aluno 1	Resolve porque sempre que tive algum conflito ela chamou todo mundo e refez as amizades e hoje inimigas viraram amigas.	Resolve sempre. Refaz as amizades
Aluno 2	Sim, sempre que preciso de algum tipo de ajuda eu procuro ela porque sei que vai tentar me ajudar.	Sempre que preciso.
Aluno 3	Resolve, ela ouve os alunos e orienta.	Orienta. Resolve. Ouve.
Aluno 4	Sim, resolve, orienta e ouve.	Orienta. Resolve. Ouve.
Aluno 5	Sim, pois o PMEC ajuda a separar agressões, humilhação e a ausência de limites. Onde é preciso dar um basta para resolver problemas em unidades escolares.	Resolve os problemas. Separa agressões Dá um basta em alguns problemas na escola.
Aluno 6	Sim.	Sim
Aluno 7	Sim, tenta ajudar a todos conforme suas possibilidades.	Sim ajuda a todos.
Aluno 8	Sim, ajuda com conversas e reflexões para resolver problemas.	Sim com conversas.

Discurso do sujeito coletivo

Sim, ele resolve, refaz amizades, orienta, ouve, separa agressões e dá uma basta em alguns problemas na escola. Enfim, ele ajuda a todos e a mim sempre que preciso.

Dos alunos entrevistados todos concordam que o PMEC resolve os conflitos na escola. Três relataram que ele ouve e orienta. Um citou que ele ajuda a refazer as amizades perdidas; outro que ele separa agressões.

Quadro 4.2.2 - Aplicação de análise de Discurso em alunos quando questionados:

Você precisou do PMEC em qual situação?

Categoria: Atuação do PMEC		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
Aluno 1	Por causa de brigas com outras garotas e várias vezes por fofocas.	Brigas Fofocas
Aluno 2	Precisei dela quando eu e uma garota brigamos dentro da escola. Ela me orientou e me ajudou muito, e graças a ela, hoje eu e G. que eu briguei somos grandes amigas.	Briga entre colegas
Aluno 3	Briga.	Briga
Aluno 4	Em várias situações pessoais, no momento em que não sabia o que fazia vinha perguntar a mediadora e ela sempre dizia a coisa certa.	Várias situações que não sabia o que fazer.
Aluno 5	Em discussões envolvendo brigas de alunos, e no cumprimento de horários.	Discussões e brigas. Desrespeito as regras.
Aluno 6	Quando eu estava com dor e não podia comer na escola.	Com dor e não podia comer.
Aluno 7	Sim, para fazer algumas queixas em relação aos companheiros de classe.	Sim em queixa contra colegas.
Aluno 8	Sim, em brigas com o professor e por motivo de conversa na sala de aula e não participação nas atividades.	Brigas. Desrespeito às regras.

Discurso do sujeito coletivo

Precisei do PMEC em brigas, fofocas, discussões, desrespeito às regras, quando estava com dor e não podia comer na escola e em várias situações em que não sabia como agir.

Dos alunos entrevistados cinco relataram que precisaram do PMEC devido a brigas com colegas, dois citaram que foram encaminhados quando desrespeitaram as regras da escola. Os casos de fofoca, dor, queixas contra colegas e nas situações que não sabiam como agir foram citados apenas uma vez.

Quadro 4.2.3- Aplicação de análise de Discurso em alunos quando questionados:

Você acha importante ter um PMEC na escola? Por quê?

Categoria: Importância de ter um PMEC		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
Aluno 1	Sim é importante ter o PMEC senão as pessoas brigariam sem descobrir o que estava escondido por trás da história.	Sim, senão pessoas brigariam sem descobrir a verdade.
Aluno 2	Sim, porque tendo ela na escola é bem melhor, é como a diretora para todos nós. Sempre que preciso de alguma ajuda é ela que eu procuro.	Sempre ajuda aos alunos É como se fosse a diretora.
Aluno 3	Sim, para resolver situações de conflito, nossas angústias, ela nos entende.	Resolve os problemas. Entende os alunos.
Aluno 4	Sim, porque ajuda a gente, você pode desabafar, pedir conselho.	Aconselha.
Aluno 5	Sim, pois ela defende a escola e os alunos, e ajuda a formar pessoas com bom caráter.	Formar pessoas com bom caráter.
Aluno 6	Sim, porque é mais rápido resolver as situações.	Sim, resolve os problemas mais rápido.
Aluno 7	Sim, eu acho importante, porque ela colabora para prover paz e proporcionar um bom ambiente na escola.	Promove a paz. Melhora o ambiente escolar.
Aluno 8	Sim, porque em algumas situações não é necessário suspensão, através de diálogos os problemas são amenizados. A mediadora contribui para promover a paz na escola.	Promove a paz.

Discurso do sujeito coletivo

Sim, senão pessoas brigariam sem descobrir a verdade. Ela sempre ajuda aos alunos e os entende. É como se fosse a diretora. Resolve os problemas mais rápido, aconselha, ajuda a formar pessoas com bom caráter, promove a paz e melhora o ambiente escolar.

Dos alunos entrevistados todos concordaram que é importante ter um P MEC na escola. Dois deles ressaltaram que o P MEC promove a paz, dois que resolve o problema mais rápido. Também foram citados: que ele entende os alunos, forma pessoas de caráter, ajuda a descobrir a verdade, aconselha e melhora a escola.

Quadro 4.2.4- Aplicação de análise de Discurso em alunos quando questionados:

Quem você acha mais eficiente para resolver os conflitos na escola?

Categoria: Eficiência em resolver conflitos		
Sujeito	Expressões Chave	Ideia central
Aluno 1	O P MEC, porque o diretor sempre está ocupado com outras funções e não pode atender, ai o P MEC conversa e dá atenção. E com ela aqui mudou a escola porque resolve os conflitos e a polícia nem vem mais na escola.	O P MEC, o diretor sempre está ocupado. A polícia não vem mais pra escola.
Aluno 2	P MEC, porque ela tem paciência, procura saber o que realmente aconteceu, se preocupa com os alunos, sabe conversar dando atenção, sabe quais são as providências a serem tomadas, ela não ajudou só no meu caso, como também ajudou no caso de amigos meus. Além dela ajudar nós, ela acaba sendo uma amiga.	O P MEC tem paciência, sabe conversar e dá atenção.
Aluno 3	O P MEC.	P MEC
Aluno 4	Todos, cada um ajuda da forma que pode.	Todos ajudam.
Aluno 5	O P MEC e os inspetores botam ordem seguindo regras e procedimentos, regimento escolar, cumprimento de horários são muito eficientes.	P MEC e inspetores seguem as regras da escola.
Aluno 6	P MEC	P MEC
Aluno 7	Sim, eu acho que são todos, pois é necessário que todos se envolvam e contribuam para minimizar os conflitos.	Todos tem que se envolver.
Aluno 8	Os coordenadores e o mediador, pois conhecem mais os alunos e se interessam mais pelos problemas dos alunos.	Os coordenadores e o P MEC, pois conhecem os alunos.

Discurso do sujeito coletivo

O P MEC, pois o diretor sempre está ocupado, ele tem paciência, sabe conversar e dar atenção. E com o P MEC na escola a polícia não vem mais pra escola.

O P MEC e os inspetores, pois seguem as regras da escola.

Os coordenadores e o P MEC, pois conhecem os alunos.

Todos tem que se envolver e ajudar na escola.

Dos alunos entrevistados quatro concordaram que o P MEC é mais eficiente para resolver os problemas, dois ressaltaram que todos na escola são importantes na resolução de conflitos. Os inspetores e os coordenadores foram citados apenas uma vez.

5 DISCUSSÃO

Ao desprendermos o Discurso do Sujeito Coletivo, encontramos evidências em relação tanto aos PMECs, quanto aos alunos. Para uma análise mais aprofundada, separamos a discussão em duas partes, uma relacionada ao Professor Mediador Escolar e Comunitário e outra relacionada aos alunos.

Em relação ao PMEC o que nos chama mais a atenção é a intensa busca pela identidade profissional. Eles estão incertos quanto à sua função no ambiente escolar, e muitos acabam realizando outras funções, algumas até distantes de suas atribuições. Outros nem tem um local adequado para “mediar os conflitos”. Por tentativa e erro, vão se construindo, se refazendo, aprendendo uns com os outros, estudando sozinhos, buscando apoio da comunidade, mas ainda não estão seguros quanto ao seu real papel na escola muitos chegam a se sentir “inspetores de luxo”, outros como gestores, mas na verdade são professores com as mais variadas habilitações, que não tem um cargo efetivo e que no momento estão na função de PMEC e cientes de que a qualquer momento poderão mudar, pois como a atribuição é por perfil, o diretor da escola pode trocá-lo. Infelizmente, são figuras transitórias, que estão atuando sem nenhuma estabilidade, além daquela que a lei e sua categoria oferece por enquanto.

Dos PMECs entrevistados, apenas um se queixa de não ter apoio da direção da escola, o que demonstra que ainda falta confiança nesse profissional por parte da gestão da escola. Também deixam claro que pais e alunos não compreendem seu trabalho. O PMEC por ser uma função ainda recente requer um maior período de adaptação por parte de todos da escola. O profissional também se sente desmotivado e desvalorizado por não saber muitos dos problemas que ocorrem na escola. Para a maioria dos PMECs entrevistados a direção da escola sempre dá apoio, embora um professor mediador relate que mesmo tendo apoio, se sente sobrecarregado, pois acaba recebendo todos os problemas da escola e nem tem com quem decidir a melhor forma de orientar o aluno. O que nos leva a perceber que esse profissional está confuso quanto a sua função, pois há uma contradição em seu depoimento, pois quando relata que tem apoio da direção e que todos os problemas com alunos ficam à sua resolução, na verdade ele não tem

apoio da direção, apenas a direção transfere a ele todos os problemas sem ao menos fazer um trabalho em conjunto.

Quanto ao apoio da equipe de supervisão da Diretoria de Ensino de Assis-SP, responsável pelo Projeto do Professor Mediador Escolar e Comunitário, os entrevistados foram unânimes em declarar que estão bem amparados, pois a equipe faz reuniões mensais de capacitação e trocas de experiências e sempre está disponível para auxiliar no dia a dia na escola. O que é um fator muito importante para esse profissional que está construindo sua identidade e necessita de um acompanhamento e apoio mais direto de todos. Como também a troca de experiências com outros professores auxilia na resolução dos conflitos que enfrenta na escola.

Também foram citados pelos PMECs entrevistados que há pais que transferem a tarefa de educar para a escola e isso gera conflito, pois acabam não acreditando na escola, não dando o apoio que a escola necessita para auxiliar o aluno.

Dos conflitos elencados pelos PMECs, os que eles têm mais dificuldade em administrar são os de alunos com liberdade assistida, conflitos de sexualidade aflorada e o uso de drogas na escola.

O conflito da sexualidade aflorada foi apontado pelos PMECs como difícil de mediar. Moizés e Bueno (2010) acreditam os educadores devem estar preparados para lidar com os conflitos de sexualidade na escola, pois são eles que passam a maior parte do tempo com os educandos, demandando instrumentalização para lidarem com o tema. Assim, acreditamos que o PMEC não instrumentalizado terá mais dificuldade em mediar os conflitos de sexualidade, como demonstrado na pesquisa.

Quanto aos conflitos de alunos com “liberdade assistida”, os PMECs também relataram ter dificuldades em administra-los, estudos de Silva e Salles (2011) confirmam que a escola apresenta muita dificuldade para trabalhar com alunos considerados "problemas", sejam autores de ato infracional (alunos com liberdade assistida) ou apenas estudantes considerados indisciplinados ou ainda protagonistas de violência.

O problema do uso de drogas nas escolas não é recente e vem sendo estudado por vários pesquisadores. Tavares e Béria e Lima, (2001),concluíram que os adolescentes escolares são o grupo com maior risco de uso abusivo de drogas,

e que a adolescência é a etapa na qual frequentemente ocorre a experimentação de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas. Embora na maioria das vezes esse uso seja apenas experimental, é possível notar padrões que refletem comportamentos observados na vida adulta e que podem ser indicativos da necessidade de estabelecer medidas preventivas nessa etapa de desenvolvimento.

Nessa pesquisa percebemos também que alguns PMECs acreditam que drogas é problema da polícia, e que não há como interferir, crença equivocada, pois é na escola que há a vantagem de selecionar usuários que estão em fases mais iniciais do problema e definir estratégias de prevenção. Porém o PMEC apresenta dificuldade em enfrentar esse problema na escola.

Tavares, Béria e Lima (2001), relatam também que a imagem do usuário de drogas como alguém incapaz de participar ativamente na sociedade, reflete o estágio final do problema, sendo difícil o reconhecimento em estágios iniciais. Identificar os sinais precoces de comportamento de dependência é altamente necessário para que a família, escola e a saúde possam tomar providências com maior êxito. Tem-se a questão se a ausência à escola seria uma consequência do uso de drogas ou marcaria um comportamento de dificuldade em outras áreas, que incluiria ou culminaria com o uso de drogas. Independentemente do que tenha acontecido antes, no entanto, o absenteísmo atual à escola é um marcador de necessidade de intervenção.

Quanto aos alunos, relatam a importância de se criar uma cultura de paz nas escolas e que o PMEC ajuda muito nisso. E pelo relato dos alunos percebe-se que eles já ouviram falar da promoção de paz nas escolas, assunto bastante difundido entre os estudiosos da educação e pelos resultados deste trabalho percebemos que o assunto entre os alunos também é discutido.

Além disso, os alunos relataram também que o PMEC melhora a escola, o que podemos concluir que é um profissional que veio para somar as escolas na resolução de problemas.

Os depoimentos apresentados pelos alunos evidenciam que o PMEC resolve os conflitos na escola, pois ouve, orienta, separa agressões e refaz as amizades. Esse fato se deve à disponibilidade do profissional para as práticas de mediação de conflitos é um profissional que está na escola com essa finalidade. O diretor nem sempre possui disponibilidade para escutar e conversar com o aluno,

chamar as partes envolvidas num conflito e mediar todo o processo, devido às inúmeras tarefas requeridas pela gestão escolar.

Chrispino (2007) muito bem relatou em seu trabalho, ressaltando que cada escola deve aprender a mediar os seus conflitos porque não existe uma receita pronta, é nas diversas relações que ocorrem no ambiente escolar que cada um elaborará o seu modelo de mediação de acordo com sua realidade.

Anteriormente essa função de mediar conflitos entre alunos ficava a cargo dos coordenadores pedagógicos, como relata Abreu (2006), que ao entrevistar professores coordenadores sobre sua atuação frente aos conflitos, concluiu que existe um despreparo dos profissionais (coordenadores pedagógicos) para enfrentar os conflitos na escola e a falta de diálogo entre eles. Percebeu que na prática diária ocorrem tantos e diferentes conflitos que muitos não sabem como resolver e percebemos que o P MEC também não teve a preparação necessária para lidar com eles.

Souza (2012), em sua dissertação, explicita que o P MEC surge como uma alternativa de transformação, embora não tendo a preparação necessária a função é capaz de enfrentar a realidade, pois se revela um excelente mediador, cheio de ideias e vontade para ajudar professores e gestores. A proposta de o P MEC difundir a mediação e oportunidade de solução de conflitos através do diálogo e da não punição tem tudo para dar certo, embora sua ação isolada não seja suficiente. Essa função pode marcar o início para a diminuição das situações de confronto e indisciplina na escola, porém ele não pode ser um mero apagador de incêndios. O pesquisador também aponta que a existência da função pode marcar o início para a diminuição das situações de conflito e violência na escola, mas o caminho está na somatória de ações e na criação de condições para que a mudança aconteça na escola, fato esse que podemos observar em nossa pesquisa, quando os alunos relatam que todos são importantes para resolução de conflitos na escola.

Com relação aos alunos, a categoria que se sobressai é a questão cultural, que na escola toma grandes proporções. Muitos alunos que são atendidos pelo P MEC apresentam problemas relevantes, que poderiam ter sido resolvidos na sala de aula pelo próprio professor da classe, e que tendo o P MEC na escola, é como se houvesse uma obrigação de “dar trabalho a ele”. Os alunos provêm das mais variados camadas sociais e o modo como são educados se refletem na

escola, e os que nela trabalham, sozinhos não são capazes de mudar uma sociedade e uma cultura de indisciplina e violência. Os alunos sentem-se mais apoiados com a presença do P MEC na escola, sentem que há alguém a disposição para ouvi-lo e compreende-lo, embora muitas vezes não queiram aceitar os seus conselhos.

Percebemos que dos alunos entrevistados, a maioria pertence ao sexo feminino, o que nos leva a questionar se a maioria dos atendimentos do mediador são de alunos deste sexo, ou se são elas que procuram mais a orientação do mediador.

Outro problema apontado pela pesquisa está relacionado a alimentação dos alunos, pois um aluno relata que não conseguia comer na escola e por isso foi atendido pelo P MEC. Fato que comumente ocorre nas escolas de tempo integral, pois muitos alunos não se adaptam à alimentação fornecida e recusam-se a alimentarem-se.

As séries mais comuns foram o oitavo ano do ensino fundamental, na idade de 14 anos e no segundo ano do ensino médio com 16 anos. Esses fatos nos levam a querer investigar melhor se essas idades são as mais conflituosas na vida dos alunos, entretanto não é o que nos cabe responder nessa pesquisa, mas nos abre a oportunidade para estudos posteriores.

O problema do P MEC foi o modo como a função foi implantada nas escolas, sem preparação prévia destes profissionais, em algumas escolas não há nem estrutura física necessária para este profissional atuar com mais eficácia.

Em políticas públicas um dos problemas enfrentados é a implantação, como relatado por Puppim de Oliveira (2006), que ressalta que a falha nos resultados de políticas públicas ocorre devido à dissociação que há entre a elaboração e a implementação do processo de planejamento, o que falta são planejadores com visão de futuro, muitos planos bons acabam falhando ou tendo impactos negativos devido a problemas técnicos na implementação.

Bittencourt (2009), contribui para a discussão relatando que o Brasil se caracteriza como um país de inconsistentes políticas públicas, de um lado a desigualdade social e do outro uma das mais altas concentrações de renda do mundo, e em educação as reformas implementadas são feitas de forma gradativa e fragmentada, porém feitas muito rapidamente.

Segundo Bittencourt (2009, p 137):

"Mais do que apenas executar políticas pensadas na esfera governamental a escola deve assumir seu papel político dimensionando e potencializando as forças internas e externas num movimento de convergência aderente às suas reais necessidades para que possa verdadeiramente receber do poder público as condições materiais e humanas para execução de um projeto que de fato dê conta da superação dos inúmeros e desafiadores problemas da educação pública brasileira, frutos do abandono histórico promovido pelo Estado e seu descaso com a educação de qualidade para as camadas mais populares.

Barroso (2005), ressalta que as políticas públicas recentes tanto podem obedecer a um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à "ineficiência" do Estado ou serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de "libertar a sociedade civil" do controle do Estado, ou mesmo de natureza filosófica cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas). Desde que se constituíram, os Estados Modernos assumiram para si o monopólio legítimo do exercício da violência, retirando-a do arbítrio dos indivíduos, dos grupos e da sociedade civil, entregando-a ao exército, às polícias e aos aparatos da justiça criminal. É muito difícil conceituar a violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes uma resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural naturalizado.

Segundo Granem (2007), uma estratégia importante para os líderes sociais é influenciar em políticas públicas, contribuindo para implementação, construção e fiscalização delas. Se não houver a fiscalização de como as políticas estão sendo implementadas e construídas, não há como ter um acompanhamento se elas realmente estão favorecendo a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar essa dissertação, não temos como pretensão apresentar um texto conclusivo da temática escolhida, pois a cada reflexão surgem outras a serem respondidas. Organizamos as considerações finais de modo que possamos apontar algumas alternativas que nos possibilitem compreender a problemática levantada inicialmente.

Nossa principal questão da dissertação refere-se a como este profissional vem enfrentado as situações de conflitos nas escolas e ao finalizá-la concluímos que o PMEC é uma função ainda recente na educação paulista, e percebemos como ponto principal que este profissional ainda está construindo sua identidade, por tentativa e erro, pela prática e por adaptações e reproduções de experiências bem-sucedidas de outros mediadores. Nota-se que muitos ainda não têm uma clara visão de sua função dentro da escola, a comunidade escolar também possui muitas dúvidas quanto à importância de seu papel. Eles se sentem incomodados em não conseguir demonstrar prontamente o resultado de seu trabalho à comunidade escolar, pois seus projetos são de médio e longo prazo.

As respostas obtidas dos alunos revelaram que é uma função importante nas escolas públicas, pois só veio a somar na gestão da escola. A escola está enfrentando os mais variados tipos de conflitos desde os mais simples aos mais complexos e essa investigação nos possibilitou compreender melhor, como PMECs e alunos estão enfrentando esses conflitos nas escolas. Pudemos perceber durante as entrevistas que estes profissionais estão dispostos a falar sobre a função, mesmo não tendo uma ideia muito clara dela e também a realizar um bom trabalho, falam com motivação, mesmo muitas vezes não tendo a formação necessária e nem os recursos disponíveis para tal. As respostas obtidas pelos PMECs revelaram que esses professores, mesmo enfrentando os conflitos sem o preparo adequado, estão se empenhando em atuar corretamente, que em alguns casos não conseguem lidar com todos os problemas indisciplinados da escola como o abuso de drogas e a sexualidade aflorada, apontados como os conflitos mais difíceis de mediar.

Percebemos que o PMEC necessita do apoio de todos da comunidade escolar, pois sozinho não é capaz de resolver os conflitos dos alunos e

principalmente, se os pais não o ajudarem, o PMEC pouco pode fazer para que o conflito daquele momento não se repita. Quanto ao uso de drogas, o PMEC não se sente preparado para media-lo, pois muitos outros fatores sociais estão envolvidos.

A escolha da função pelos PMECs é oriunda dos mais diversos motivos, mas o que mais nos chama a atenção é que alguns escolheram a profissão exatamente por terem a categoria expressa na lei e como forma de melhora das condições de vida ao terem mais aulas, no início nem sabiam como seria a função. Alguns também relataram a necessidade de ajudar os alunos como um motivo para escolherem a função.

Os professores mediadores deixam evidente a importância de terem um espaço próprio para atendimento dos alunos, sentem-se incomodados em ter que dividir as particularidades de cada conflito com as pessoas que estão à sua volta e são alheias aos assuntos tratados. As dificuldades enfrentadas pelo professor mediador evidenciadas na pesquisa demonstram que é um profissional que tenta ganhar a confiança dos alunos, ajuda a escola no que for preciso mesmo tendo que sair de suas atribuições e sofrem pela falta de compreensão que pais e professores têm sobre a função e pela falta de apoio da sociedade.

Os casos de brigas na escola foram bastante comuns nas escolas pesquisadas os quais foram citados tanto pelos PMECs entrevistados quanto pelos alunos. Percebemos que os PMECs são chamados a orientar os mais variados tipos de conflitos que ocorrem no dia a dia escolar, desde alunos com algum tipo de dor, desrespeito às regras escolares, queixas de alunos contra outros alunos até situações em que necessitam de algum conselho.

Percebemos com isso que no início do projeto em 2.010 procurou-se atribuir a função conforme a Resolução SE01/2011, (art 3º) dando preferência aos habilitados em psicologia de uma categoria de professor específica (categoria F), porém há poucos destes profissionais na educação, assim os demais mediadores foram escolhidos por terem o perfil desejado para a função, independente de sua formação.

Ao finalizar a dissertação, entramos em contato com os mediadores, dos quatro entrevistados, dois deles não estavam mais na função de PMEC: um havia sido transferido para a vice direção da própria escola e outro havia assumido o cargo de professor efetivo em outra escola. Sugerindo enfim, que é uma função transitória dentro da educação, em apenas um ano mediadores foram mudados de

função e até de escolas, assim aquela comunidade que havia se adaptado com o PMEC, teve que escolher outro que se encaixava nos requisitos legais da função.

Essa investigação nos possibilitou fazer um breve apanhado histórico das políticas públicas no Brasil e sua influência nos dias atuais. Nos fez perceber a importância de se levantar dados de como essas políticas, principalmente as relacionadas à educação, estão refletindo na escola atual.

Por fim, tem-se em mente que o presente estudo permitiu conhecer uma parcela dos problemas que o profissional tem enfrentado e o professor mediador escolar e comunitário deve escolher de acordo com suas experiências a melhor forma de mediação dos conflitos que ocorrem na escola, pois não teve uma formação para a mediação.

Com esse relato, procurou-se apontar para a necessidade de mais estudos e reflexões sobre o tema, especialmente relacionadas ao perfil desse profissional. Os resultados obtidos com essa pesquisa ainda são poucos para se ter uma análise mais detalhada de quem são os PMECs que estão atuando nas escolas e de como estão utilizando os princípios da justiça restaurativa.

Ressalta-se a pertinência da existência do professor Mediador Escolar e Comunitário para a diminuição dos conflitos na escola.

Enfim, encerro essa dissertação, citando Ghanem (2007, p.40):

Em resumo, penso que para influenciar políticas públicas é necessário ter força política. Mas ninguém nasce com ela. Precisamos conquistá-la por meio da coerência das nossas ideias e atitudes, da nossa ética, da nossa coragem e até da nossa ousadia, pois não podemos ter medo do ridículo. Precisamos acreditar em nossas causas (...) precisamos entender que política pública não é uma ação individual e voluntária. Trata-se de uma ação universal, que distribui direitos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L.S. **O Professor Coordenador na Escola Pública Estadual: sua atuação frente aos conflitos**. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AGUINSKI, B.; CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.11, n.2, p.257-264, jul./dez. 2008.
- ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no Discurso do Sujeito Coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 8., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS-CIEVE. 3., 2008. Curitiba, **Anais...** Curitiba: PucPR, 2008. p. 2208-2220.
- ALVES, J.R.M. O Plano Nacional de Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **Instituto de Pesquisas avançada em Educação**, v. 8, n. 144, dez. 2010.
- ANDRADE, L.R.C. **Política Pública em Educação para a cidadania: das bases históricas ao Programa Ação Jovem**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pro-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, Presidente Prudente.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARATANGY, L. R. **Desafios da convivência**. 2.ed. São Paulo: Gente:, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005.
- BITTENCOURT, E. S. **Políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, descentralização e controle social-limites e perspectivas**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BONAFÉ-SCHMITT, J. P. **Conferência de Jean-Pierre Bonafé Schmitt: Formação e Mediação** Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - 4/06/07. Disponível em: <<http://www.forum-mediacao.net/module2display.asp?id=47&page=1>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

BONAL, X. La education en tiempos de globalización: quién se beneficia?. **EducSoc**, Campinas, v. 30, n.108, p.653-671, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0230108.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania** - 21 de junho de 2006 sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 94, de 2002 (nº 4.827, de 1998, na Casa de origem).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC-Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CABRAL NETO, A. C.; SOUSA, L.C. Autonomia da escola pública- Diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSARIO, M. J. A.; ARAÚJO, R. M. L. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2011.

CECCON, C. et al. **Conflitos na escola**: dicas para refletir e exemplos de como lidar. CECIP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo,, 2009.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar., 2007.

_____. **Os cenários futuros para a educação**: o exemplo do ensino médio. Rio de Janeiro: Ed. FGV: 2009.

COSTA, M. M. M.; PORTO, R. T. C. Justiça restaurativa e educação: o poder de atuação dos autores sociais para a consolidação da cidadania. **Revista da Ajuris**, v. 110, p. 289-302, 2008.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996.

DUARTE, C. A. F. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos**: Um estudo de caso centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2012.169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, dez. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2013.

EGGER, I. **O papel do mediador**. Disponível em:

<<http://www.egger.com.br/ie/mediacao.htm>>. 2005. Acesso em: 09 jun. 2012.

FERRARI, G. M. R.; SACHET, E. M.; SILVA, A. C. A Mediação como Alternativa na Solução de Conflitos em Processos de Família. 07/04/2012. Disponível em:

<<http://www.tex.pro.br/tex/listagem-de-artigos/324-artigos-abr-2011/7979-a-mediacao-como-alternativa-na-solucao-de-conflitos-em-processos-de-familia>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FRANCISCO DE OLIVEIRA, A. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, ontologia e políticas educacionais. 1 ed. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010, v. 01, p. 95-104. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

FREIRE, P. **Educação e atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GAIARSA, J.A. **Sobre uma escola para o homem**. São Paulo: Gente, 1995.

GARCIA, W. E. Tecnoctatas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.113-128.

GEORGE, M. A educação e o Estado Novo: a ratificação da ordem dominante e a construção do imaginário político brasileiro. Revela. **Periódico de Divulgação Científica da Fals**, v. 1, n. 2, mar., 2008.

GOUVÊA, G. F. P. Um salto para o presente: a Educação Básica no Brasil. São Paulo **Perspec**, v.14, n.1, mar., 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONSALVES, E.P. **Iniciação a pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2005.p.61-73.

GOUVEA, G. F. P. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar., 2000 .

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Proteção Escolar**. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

GHANEM, E. A democracia como esforço: experiências brasileiras. In: GHANEM, E. **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais**-Experiências a partir da Sociedade Civil Brasileira. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 2007.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, v. 21, n. 55, nov., 2001.

LASCOUX, J. L. O que é a mediação? **Mediatoroscope**, 2006. Disponível em: <<http://www.forum-mediacao.net/module2display.asp?id=39&page=2>>. Acesso em: 01 out. 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas: Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFEVRE F.; LEFEVRE A.M.C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: LiberLivro, 2005.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface –comunicação, saúde, educação**, v.10, n. 20, jul./dez., p.22-30, 2006..

_____. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo. Brasília: LiberLivro, 2010.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J.L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Actas cientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

MAGALHÃES, M. L.; ORTEGA, J. M. Q. **Normas e padrões para apresentação de Trabalhos Científicos da Unoeste**. Presidente Prudente. Rede de Bibliotecas, 2011. Disponível em:<<http://www.unoeste.br/site/biblioteca/documentos/Manual-Normalizacao.pdf>>. Acesso em:14 maio 2012.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOIZES, J.S.; BUENO, S.M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. esc. enferm. USP**, São

Paulo, v. 44, n. 1, mar. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000100029&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2013.

MORE, R. C. **Mediação e Arbitragem**. Associação Piauiense dos Defensores Públicos. Disponível em:<<http://www.apidep.org.br/artigo.p.hp?id=435>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M.D. I. **Falemos de sentimentos** - A afetividade com um tema transversal. São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, E.M.; EL SAYED, K. M. **Administração de conflitos**. Coleção Gestão Empresarial. In: Capital humano. Curitiba, 2002. Disponível em:<www.someeducacional.com.br/apz/gestao_conflitos/4.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2010.

NAZARETH, E. R. **Mediação: o conflito e a solução**. São Paulo: Art Paubrasil, 2009.

NEY, A. **Política educacional-organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ONU. **Resolução 2002/12** - Princípios Básicos para utilização de Programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal. Disponível em:
<<http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/07/resoluo-200212-do-conselho-econmico-e.html>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PEREIRA, R. **Conselhos escolares: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa-Um novo caminho? **Revista IOB de Direito Penal e Processo Penal**, Porto Alegre, v. 8, n.47, p.190-202, dez. 2007/jan. 2008.

PUPPIM DE OLIVEIRA, J. A. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p.273-88, mar./abr., 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia pra pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Andhep: Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação, 2009.

SANTANA, A. L. Maiêutica. **Info Escola**. 24/04/2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/maieutica/>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 13 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/8/2013%20:38:07%20AM>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 01, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://edusp.blog.br/atual/2011/01/28/resolucao-se-1-de-20-1-2011/>>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 18, de 28 de março de 2011**. Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_11.HTM?Time=12/2/2012%20:16:48%20PM>. Acesso em: 24 ago. 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Instrução Conjunta CENP/DRHU de 09 de abril de 2010**. Disponível em: <<http://www.dersv.com/Instru%C3%A7%C3%A3oConjuntaProte%C3%A7%C3%A3oEscolar10042010.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

_____. 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. Disponível em: <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Index/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%207%20de%2019_01_2012.txt>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Secretaria de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Proteção Escolar. Manual de Proteção escolar e promoção da Cidadania**. São Paulo, 2009. 83p. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEMES, J. **Indisciplina e mediação de conflitos na escola**. 2009. Disponível em: <<http://indisciplinaemediaacaodeconflitos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.177-192.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 3, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p 20-45, jul./dez., 2006.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: Desafios, dilemas e possibilidades In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação- uma análise crítica a partir da Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo,; 2006.

SOUZA, C.A.F. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos**: um estudo de caso centrado no Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SOUZA, M.G. M.; SILVA, V.F. **Mediação de conflitos na escola**. Universidade Católica de Brasília. Curso de Pedagogia. Disciplina Temas especiais em Educação e Sociedade. Taquaritinga-DF, ago. 2006. Disponível em:<www.ucb.br/sites/100/127/documentos/artigo8.doc>. Acesso em: 08 jan. 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

TAVARES, B.F.; BÉRIA, J.U.; LIMA, M.S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Rev. Saúde Pública**, v. 35, n. 2, p.150-158,2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n2/4399.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

TRIVIÑOS, A N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MODELO PARA TRAÇAR O PERFIL DA ESCOLA

1- Nome da Escola: _____

2- Quais modalidades de Ensino sua escola atende?

3- Qual a quantidade de alunos matriculados na escola?

4- Em quais turnos a escola funciona?

MODELO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

ALUNO

1- Gênero: _____

2- Escola: _____

3- Idade: _____

4- Série: _____

5- Em sua opinião, o PMEC resolve os conflitos na escola?

6- Você precisou do PMEC em qual situação?

7- Você acha importante ter um PMEC na escola? Por quê?

8- Quem você acha mais eficiente para resolver os conflitos na escola?

APÊNDICE B

MODELO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO

1-Há quantos anos atua no magistério?

2-Há quanto tempo atua como MEDIADOR?

3-Qual é seu curso de formação?

4-Qual o tipo de instituição que frequentou?

5-Possui outro curso superior? Qual?

6- Fez curso de pós-graduação?

7-Qual a frequência de supervisão que você recebe de seu superior?

8-Você considera que existem muitos conflitos na escola?

9-De acordo com sua experiência quais os tipos de conflitos mais frequentes em sua escola?

10-Em sua opinião quais conflitos são mais difíceis de administrar no ambiente escolar?

11- Por que escolher ser um professor mediador escolar e comunitário?

12- Quais são as maiores dificuldades que enfrentou como professor mediador escolar e comunitário?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro responsável pelo aluno (a):

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO NAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE ASSIS**”.

A pesquisa objetiva investigar a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário nas escolas da Diretoria de Ensino-Região de Assis-SP. Com o intuito de responder a questão: O professor mediador escolar e comunitário contribui para a resolução de conflitos na escola?

Os resultados, assim obtidos, serão analisados e relatados em dissertação de mestrado em educação, posteriormente divulgados em eventos científicos e por meio de publicações em periódicos da área de educação.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim, o preferir.

Os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos sob rigoroso sigilo.

Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

Assis,.....de de 2.012

Eva Cristina Aurélio Menezes

Mestranda em Educação da Unoeste

Manifestação do (a) convidado (a):

Sinto-me suficientemente esclarecido e aceito que meu filho (a) participe da pesquisa **“O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO NAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE ASSIS”**.

Assis, de de 2.012

Assinatura: _____

Dados sobre responsáveis pela pesquisa:

Prof^a. Dr^a.Lúcia Maria Gomes Correa Ferri – Docente do Mestrado em Educação da Unoeste, telefone (18) 3229 2077, e-mail: luciamferri@gmail.com

Eva Cristina Aurélio Menezes - Mestranda em Educação da Unoeste, telefone (18) 3324-----, celular (18)9643----- e-mail: evacrismenezes@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste

Telefone: (18) 3229 2077

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO NAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE ASSIS”**.

A pesquisa objetiva investigar a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário nas escolas da Diretoria de Ensino-Região de Assis-SP. Com o intuito de responder a questão: O professor mediador escolar e comunitário contribui para a resolução de conflitos na escola?

Os resultados, assim obtidos, serão analisados e relatados em dissertação de mestrado em educação, posteriormente divulgados em eventos científicos e por meio de publicações em periódicos da área de educação. Os dados contribuirão para a melhoria da educação.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim, o preferir.

Os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos sob rigoroso sigilo.

Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

Assis,.....de de 2.012

Eva Cristina Aurélio Menezes

Mestranda em Educação da Unoeste

Manifestação do (a) convidado (a):

Sinto-me suficientemente esclarecido e aceito participar da pesquisa “**O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO NAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO-REGIÃO DE ASSIS**”.

Assis, de de 2.012

Assinatura: _____

Dados sobre responsáveis pela pesquisa:

Prof^a. Dr^a.Lúcia Maria Gomes Correa Ferri – Docente do Mestrado em Educação da Unoeste, telefone (18) 3229 2077, e-mail: luciamferri@gmail.com

Eva Cristina Aurélio Menezes - Mestranda em Educação da Unoeste, telefone (18) 3324-----, celular (18)9643----- e-mail: evacrismenezes@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste

Telefone: (18) 3229 2077