



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

CLEBERSON PINELLI RIBEIRO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE COMPREENSÃO DOS
CONFLITOS ESCOLARES

Uberlândia, MG

2020

CLEBERSON PINELLI RIBEIRO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE COMPREENSÃO DOS
CONFLITOS ESCOLARES

Dissertação/produto apresentado à banca examinadora como pré-requisito a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Gercina Santana Novais

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia, MG

2020

CLEBERSON PINELLI RIBEIRO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE COMPREENSÃO DOS
CONFLITOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em 28/08/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.^a Dr.^a Neli Edite dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU



Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Ribeiro, Cleberson Pinelli.
R354m A mediação pedagógica como prática de compreensão dos
conflitos escolares / Cleberson Pinelli Ribeiro. – Uberlândia-MG, 2020.
148 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Práticas
Docentes para Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Professores e alunos – Relações. 2. Educação. 3. Conflito social
– Escolas. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba.
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III.
Título.

CDD 371.1023

AGRADECIMENTOS

Deus,
autor da vida.

Aos que me deram a vida:

Mamãe Maria Ivone Pinelli Ribeiro,

Papai Ramiro Neto Ribeiro.

Ao que do acaso fez caso e está sempre ao meu lado:

Bruno Gonçalves Borges.

A que me guiou: Orientadora Gercina Santana Novais.

Ao que traduz o significado de amizade:

Anderson Alves Ribeiro.

Aos que me acolhem e são inspiração:

Pe. Hélio Soares,

Ediluce Batista,

eterna diretora Tânia Mara Corrêa.

Ao caminho do caminho:

Primeira Comunidade do Caminho Neocatecumenal de Araguari,

da Paróquia São José Operário.

*E, o que era que eu queria?
Ah, acho que não queria mesmo nada,
de tanto que eu queria
Só tudo. Uma coisa, a coisa, esta coisa:
Eu somente queria era – ficar sendo!*

João Guimarães Rosa

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE COMPREENSÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES

Resumo:

Pode-se dizer que a pedagogia é, por natureza, mediadora. Entende-se por mediação pedagógica a função ou relação que pode ser estabelecida para influir, ou seja, inspirar, sugerir ações diante os diferentes aspectos do itinerário educativo. Um desses aspectos que tem alcançado relevância no debate escolar e acadêmico é o que diz respeito aos conflitos escolares. Diante disso, esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha Práticas Docentes para Educação Básica, propôs investigar a mediação pedagógica como prática de compreensão do conflito como elemento intrínseco e não mais como um desvio do itinerário educativo, tendo como questões orientadoras do estudo: i) Quais as concepções de mediação pedagógica e de conflito presentes na produção acadêmica, dissertações e teses, no período de 2014 a 2018, disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)? ii) Qual definição de conflito pode ser percebida a partir das análises dos documentos escolares como os Livros de Ata, de Ocorrência Escolar (Livro de Advertências), Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar? iii) Quais autores são mais citados para definir mediação pedagógica nas dissertações e teses analisadas no período de 2014 a 2018? iv) Considerando que os conflitos são intrínsecos ao itinerário educativo, será possível propor a mediação pedagógica como prática formativa? No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa partiu da análise da produção acadêmica em torno da mediação pedagógica, especificamente, composta de dissertações e teses defendidas no período de 2014 a 2018, ao mesmo tempo em que acolheu como fonte a produção escolar de registros acerca do conflito em uma escola pública. No campo da produção acadêmica, a fonte de dados consistiu na consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações; e, no âmbito escolar, a análise de documentos como: Livros de Ata e registro de ocorrência escolar (2019); Projeto Político Pedagógico (2018); Regimento Escolar (2018), Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). De modo geral, esta pesquisa se identifica com os procedimentos investigativos qualitativos, resultando em uma combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Um dos resultados da pesquisa mostra que o entendimento sobre a mediação pedagógica é limitado diante de um consenso em torno do sentido negativo do conflito, inviabilizando a sua compreensão como algo pertencente à natureza da atividade pedagógica, ou seja, próprio ao itinerário educativo. Por fim, com objetivo de colaborar com a discussão da mediação e do conflito na Educação Básica, esta pesquisa, além da dissertação, resultou no livro “Mediação Pedagógica na prática: cartas e outras linguagens” como produto, que traz cartas com análises teóricas e proposições práticas destinadas aos profissionais da educação, ou seja, material de apoio pedagógico ao processo de mediação pedagógica com práticas que visam compreender o conflito escolar.

Palavras-Chave: mediação pedagógica; conflito; itinerário educativo.

PEDAGOGICAL MEDIATION AS A PRACTICE FOR UNDERSTANDING SCHOOL CONFLICTS

Abstract:

It can be said that pedagogy, by nature, is a mediator. Pedagogical mediation is understood as the function or relationship that can be established to influence, inspire, and suggest courses of action in different aspects of the educational journey. School conflicts is one of these aspects that has reached relevance in academic debates. Therefore, this study, which is linked to the Professional Master's Program in Education: teacher training for Basic Education aligned with Teaching Practices for Basic Education, has the purpose to investigate pedagogical mediation as a practice of understanding conflict as an intrinsic element, as opposed to a deviation from the educational journey. The following are the guiding questions of the study: 1) What are the concepts of pedagogical mediation and conflict present in academic output, dissertations and theses, from 2014 to 2018, made available at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD)? 2) What definition of conflict can be perceived from the analysis of school documents such as Minutes, School Occurrence Books (Book of Warnings), Pedagogical Political Project and School Regulations? 3) Which authors are most cited to define pedagogical mediation in the dissertations and theses analyzed in the period from 2014 to 2018? 4) Considering that conflicts are intrinsic to the educational journey, is it possible to propose pedagogical mediation as a formative practice? With regard to the methodology, this research started from the analysis of academic papers around pedagogical mediation, specifically, composed of dissertations and theses defended in the period from 2014 to 2018, as well as records about the conflicts in a public school. The data for this study was obtained from: the Digital Data Bank for Theses and Dissertations, the analysis of documents such as: Minutes and school records of disciplinary reports (2019), the Pedagogical Political Project (2018), School Regiments (2018), the Guidelines and Bases of National Education Law nº 9.394 -LDB, the Common Curricular National Base (BNCC) and the July 13, 1990 Statute of Children and Adolescents Law nº 8.069. In general, this research follows qualitative investigative procedures, resulting in a combination of bibliographic review and document research. One of the results of the research illustrates that the understanding of pedagogical mediation is limited to the consensus around the negative meaning of the word conflict, making its understanding unfeasible as something that belongs to the nature of the pedagogical activity or to the educational journey. Lastly, with the purpose to engage in the mediation discussion and the conflict in Basic Education, this research, in addition to the dissertation, resulted in the book "Pedagogical Mediation in practice: letters and other languages." This book brings letters with theoretical and practical recommendations for education professionals, which includes pedagogical support material for the pedagogical mediation process with valuable school conflict understanding techniques.

Key words: pedagogical mediation; conflict; educational journey.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Demonstração da mediação pedagógica em intersecção.....	27
Figura 02 -	Maria José sentada à janela fazendo a tarefa escolar.....	31
Figura 03 -	Mãe de Maria José advertindo-a para que ela deixe de brincar de “desenhar o nome” e vá cuidar dos afazeres de casa.....	31
Figura 04 -	Comunicados acerca de Brás Cubas registrados no livro de advertências.....	73
Figura 05 -	Advertência de Brás Cubas em 09 de maio.....	74
Figura 06 -	Advertência 02 de Brás Cubas em 04 de junho.....	74
Figura 07 -	Registro da ata do Conselho de Classe do 1º bimestre	81
Figura 08 -	Registro de Conselho de Classe “Alunos que dizem ter dificuldade”.....	82
Figura 09 -	Registro de Conselho de Classe “Quais os motivos prováveis para a turma estar sentindo maiores dificuldades?”	82
Figura 10 -	Registro de Conselho de Classe: “Qual disciplina VOCÊ não tem dificuldades? ”	82
Figura 11 -	Registro de Conselho de Classe: “O que a turma poder fazer para melhorar o aprendizado? ”	83
Figura 12 -	Registro de Conselho de Classe “O tempo destinado às aulas é bem aproveitado?”	83
Figura 13 -	Registro de Conselho de Classe “De modo geral, seus professores mantêm a disciplina durante as aulas?”	83
Figura 14 -	Registro de Conselho de Classe “De modo geral, seus professores organizam Atividades de Para Casa de acordo com o conteúdo trabalhado em sala?”	84
Figura 15 -	Registro de Conselho de Classe “Você tem feito as atividades direcionadas PARA CASA?”.....	84
Figura 16 -	Registro de Conselho de Classe “De modo geral, seus professores fazem correção das Atividades de Para casa?”	84
Figura 17 -	Fragmento da ata de Registro do Conselho de Classe 1º bimestre.....	85
Figura 18 -	Fragmento do Registro de José.....	92
Figura 19 -	Fragmento Registro de Gregor Samsa	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Levantamento do livro de advertências.....	64
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Distribuição acadêmica da região norte	36
Quadro 02 -	Distribuição acadêmica da região nordeste	36
Quadro 03 -	Distribuição acadêmica da região sudeste	37
Quadro 04 -	Distribuição acadêmica da região sul	37
Quadro 05 -	Distribuição acadêmica da região centro-oeste	38
Quadro 06 -	Análise preliminar dos documentos.....	64
Quadro 07 -	Origem dos nomes atribuídos aos estudantes da pesquisa.....	72
Quadro 08	Quadro de registros: Brás Cubas	74
Quadro 09 -	Quadro de excertos do Projeto Político Pedagógico: termo compromisso	98
Quadro 10 -	Comportamento descrito no livro de advertências: a visão que a escola apresenta do estudante	114

LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIA -	Companhia
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope -	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
Inep -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPM -	Instituto Paulo Montenegro
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NBR -	Norma Técnica
PPP -	Projeto Político Pedagógico
Proerd-	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
Unipac-	Universidade Presidente Antônio Carlos
Uniube -	Universidade de Uberaba
ZDI -	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Seção 1. Então, chegamos aqui	13
Seção 2. Que entendemos por mediação pedagógica e Conflito?	18
2.1 A ideia de conflito e o itinerário educativo	21
2.2 <i>Vida Maria</i> : realidade, conflito, reflexão, a história cíclica e a cultura escolar	28
Seção 3. Que dizem acerca da mediação pedagógica na produção acadêmica no Brasil	35
3.1 Levantamento das matrizes conceituais da mediação pedagógica nas produções acadêmicas	41
3.2 A produção acadêmica no Brasil acerca do conflito no ambiente escolar	47
Seção 4. Publica-se e cumpre-se!? A mediação pedagógica como questão de Política Pública	51
Seção 5. Metodologia Assim caminhamos nesta atividade de pesquisa	59
5.1 Definição do local da pesquisa e <i>corpus</i> para análise documental	60
5.2 Critérios de inclusão e exclusão	61
5.3 O conflito no ambiente escolar e a análise de documentos	62
5.4 Os documentos e a definição do <i>corpus</i>	66
Seção 6. Análise documental “Do livro aberto, como as sombras...”	79
6.1 Descrição da turma analisada	80
6.2 Conflito: uso de drogas ilícitas e ingestão de bebida alcoólica	85
6.3 Conflito: compromisso com os estudos	96
6.4 Conflito: a produção de comportamento	110
Seção 7. Aos mestres, com carinho: cartas com remetentes	119
7.1 Exemplo de carta 1	120
7.2 Exemplo de carta 2	123
Considerações finais	127
Referências	131
Anexo 1 – Capa do livro, produto final do mestrado	140
Anexo 2 – Fragmentos do Regimento Escolar 2018 pp. 111-119	141

SEÇÃO 1. ENTÃO, CHEGAMOS AQUI

Quando nasci, um anjo torto
 desses que vivem na sombra
 disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.
 (ANDRADE, 2002, p.3-4)

Não, meu nome não é Carlos, mas como Carlos Drummond de Andrade deu voz ao eu-lírico, a mim também foi concedida a voz e a característica de ser *gauche*. Sou Cleberson Pinelli Ribeiro, nascido em Araguari – *araguá-r-y* que significa “água ou rio da baixada dos papagaios” –, no estado de Minas Gerais, onde vivo até hoje. Último de três filhos do pai caminhoneiro e mãe dona de casa, tive uma infância solitária e mágica, pouco revisitada, é verdade. A solidão perpassava a criança que se inventava e reinventava.

Embora com dois irmãos, tenho poucas memórias dessa convivência, mas um primeiro marco estudantil vem justamente deles: eram sempre disciplinados. Os dois têm a letra bonita e daí aparece uma característica que nos diverge e que sempre foi ponto de comparação. Fui o mais rebelde para aprender a ler, o que era chato e sem sentido para mim, mas nada que a mamãe não pudesse despertar. Lembro-me a primeira vez que li e compreendi. Foi ao acaso, voltando para casa, li um *outdoor*. Aquilo foi mágico e muito passageiro, pena não recordar os signos que, naquele momento, decifrei como que por um encanto.

Iniciei meus estudos em uma escola municipal em 1994, da qual não me recordo o nome, mas lembro que funcionava em um galpão. O rompimento com minha mãe no primeiro dia de aula foi sem drama; apenas um tchau e já me sentei com um colega para conversar. Éramos apenas uma turma de estudantes e a professora, às vezes, aparecia outra mulher lá para “ver” como estávamos. Sempre estudei em escolas públicas. Fiz todo o Ensino Fundamental na Escola Estadual Antônio Nunes de Carvalho Filho e todo o Ensino Médio na Escola Estadual Madre Maria Blandina, conhecida como Colégio Polivalente.

Sou licenciado em Letras (2010) pela Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac/Araguari-MG, ingressante por meio do Programa Universidade para Todos – Prouni¹

¹ O Prouni, do Ministério da Educação, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Cf. BRASIL. Programa Universidade Para Todos. Ministério da Educação. SOBRE. [20...?]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

(BRASIL, 2005, online). Fiz três especializações em nível de pós-graduação lato sensu: a primeira – 2014 a 2015 – em Literatura brasileira, pela Organização Educacional Barão de Mauá – Ribeirão Preto/SP; a segunda – 2017 a 2018 – em Supervisão, Inspeção e Gestão escolar; e a terceira – 2019 – em Ciências da Religião, ambas pela Faculdade Passo 1 – Uberlândia/MG.

Iniciei minha caminhada na docência em 2004, aos 14 anos de idade, como estagiário na empresa *Computer School*, com as turmas de informática iniciante. No ano de 2007, após terminar o Ensino Médio, trabalhei na primeira universidade de ensino à distância da cidade de Araguari, exercendo o cargo de auxiliar de secretaria e, em função dos meus conhecimentos em informática, auxiliava também o tutor no curso de Assistente Social. No ano seguinte, consegui uma bolsa de estudo, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, no Prouni, para o curso de Letras.

Em julho de 2010 iniciei minha carreira de professor na Educação Básica na tradicional Escola Estadual Raul Soares, fundada como primeiro grupo escolar do município de Araguari em 1909², na qual atuei até 2019, sendo de 2010 a 2015 como designado³, depois como professor efetivo por meio concurso público. No mesmo ano, a convite da então diretora, Tânia Mara Corrêa, candidatei-me ao cargo de vice-diretor na chapa dela. Com 94% de aprovação, fomos eleitos pela comunidade escolar para o mandato 2016 a 2019. Tânia Mara Corrêa, além de ser diretora na Escola Raul Soares, também havia sido minha professora na universidade. Seu otimismo em relação à educação sempre me chamou atenção, fato que me ajudou a decidir estar ao seu lado na gestão escolar. No ano de 2019, após 35 anos dedicados à educação, chegou a hora de minha ex-professora e atual diretora se aposentar. Também foi ano de eleição para gestores da rede estadual. Foi uma decisão muito difícil, mas não me candidatei ao cargo de diretor. Assim, uma nova equipe foi composta e assumiu a gestão da escola e, por discordância e perseguições interna, decidi pedir minha mudança de instituição, então, no ano de 2020, iniciei uma nova jornada na Escola Estadual Rainha da Paz, também em Araguari.

Paralelo a minha atuação no ensino público estadual, trabalho como professor no Centenário Colégio Berlaar Sagrado Coração de Jesus – Araguari-MG desde 2013. Atualmente

² Em 1909 foi aberta a primeira escola estadual de Araguari, o “Grupo Escolar” que em 1926 ganhou sede própria. Por ocasião de sua inauguração, o Grupo Escolar passou a denominar-se “Raul Soares” em homenagem ao ex-presidente, correspondente ao cargo de governador da época, do Estado de Minas Gerais. O novo prédio, de grande beleza arquitetônica, foi projetado com amplos espaços para o desenvolvimento das atividades educacionais”. Cf. FUNDAÇÃO ARAGUARINA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Minas Gerais). Secretaria Estadual de Educação (ed.). **Araguari – E. E. Raul Soares**. 2020. Disponível em: <<http://www.ipatrimonio.org/araguari-e-e-raul-soares/#!/map=38329&loc=-18.302380604025146,-47.779541015625,8>>. Acesso em: 8 out. 2020.

³ Nome que se dá ao contrato de trabalho temporário no Estado de Minas Gerais.

leciono três disciplinas no Ensino Médio: Literatura brasileira, Língua Portuguesa e Vivências e Valores, disciplina própria da rede Berlaar, formada por escolas confessionais católicas. Até o ano de 2018 fui também professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Minha primeira experiência em uma instituição de ensino privado foi no Colégio Mais Positivo, também em Araguari, como professor “plantonista”, dando aulas de reforço para estudantes do Ensino Fundamental II e Médio. No mesmo ano deixei os plantões para assumir as aulas de Literatura Brasileira do Ensino Médio, onde atuei até o término do primeiro semestre de 2018.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.
(ANDRADE, 2002, p.3-4)

Considero-me um importante questionador das práticas educacionais, principalmente as da Pedagogia Liberal⁴. Em minha atuação docente sempre tento não ser apenas “mais do mesmo”. Simultaneamente, desconfio da facilidade de quem só tem a experiência de estudante em criticar e criar saídas mirabolantes para a educação, desrespeitando quem de fato luta dia a dia com essa questão. Inspiro-me no pensamento do notável Paulo Freire (1996, p.86), de que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento”. Para isso é preciso lançar-se em um universo novo, pois, “sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

De acordo esse educador, “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Neste sentido, Fernando Hernández (1998)⁵ diz que “todas

⁴ As tendências pedagógicas são divididas em liberais e progressistas. A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseadas nas aptidões individuais. A saber, existem quatro tendências pedagógicas liberais: a Tradicional, a Renovada, a Renovada não-diretiva e a tecnicista. Cf. LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992, p.9. Disponível em: < <https://www.docsity.com/pt/libaneo/4757830/> >. Acesso em 9 out. 2020.

⁵ Fernando Hernandez é professor do setor de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Sobre Montserrat Ventura não foram encontradas informações sobre sua biografia. A principal proposta dos educadores Fernando Hernández e Montserrat Ventura, no livro *O conhecimento é um caleidoscópio* é reorganizar o currículo por projetos.

as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”. Por isso, acredito que trabalhar com projetos traduz uma mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica. É um caminho para transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que participam, dando oportunidades aos estudantes de se defrontarem com situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses e talvez criar conceitos diferentes.

Ratifica-se, de acordo com Freire (1996, p. 85), que “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele”. Por pensar dessa maneira, tenho desenvolvido projetos ligados ao papel da literatura enquanto arte reflexiva e libertadora com vistas à conscientização, partilha, acolhimento, crítica social etc. Alguns projetos e eventos que se destacam são: a sabatina literária, o café literário; o conto com sorvete e júri-simulado.

Sou entusiasta das metodologias ativas⁶ em sala de aula, sem desconsiderar a crítica que deve ser feita a elas devido ao caráter superficial em que são muitas vezes desenvolvidas. Considero que os estudantes, da chamada “era digital”, necessitam, cada vez mais, de novas metodologias, principalmente as que se aproximam de sua realidade, transformando-os em protagonistas do processo e não meros expectadores. Tal perspectiva também me aproxima do postulado pelo educador, filósofo e Patrono da Educação Nacional, Paulo Freire, uma vez que o diálogo é o ponto de partida de qualquer transformação.

Enquanto gestor, dediquei especial atenção às novas formas de “ser escola”, embora a gestão de que fiz parte foi marcada pelo tradicionalismo e inflexibilidade diante da diversidade dos estudantes, o que, em grande parte, agradava aos responsáveis dos estudantes que, por vezes, também não conseguiam compreender o dinamismo dos jovens de hoje.

No Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, onde desenvolvi meu projeto voltado às práticas docentes para Educação Básica, com a temática da mediação pedagógica como prática de compreensão dos conflitos escolares. O objetivo em propor uma pesquisa acerca dessa temática tem intrínseca relação com minha atuação

⁶ De acordo com Caio Beck (2018), essa proposta é antiga, no entanto seu conceito surgiu recentemente. Segundo ele, Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky não citam o termo, mas defendiam a aplicação de tais princípios. Se formos mais longe ainda, a filosofia socrática (século V a.C) já buscava ativar os ouvintes através de um método interrogativo. Ou seja, se fossemos buscar um ‘idealizador’, teríamos que voltar milênios na história da educação. Para acessar o artigo pesquise por: Beck, C. (2018). CF. BECK, Caio. (2018). **Metodologias Ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 9 out. 2020.

profissional. A ideia foi encontrar que concepções de mediação e de conflito percorrem os corredores das escolas e quais são investigados pela pesquisa educacional. Não sendo uma pesquisa empírica, necessária, porém limitada diante do prazo que tem o curso de mestrado para ser concluído, fui instigado a compor um conjunto de fontes como os Livros de Ata, de Ocorrência Escolar (Livro de Advertências), Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Nesta proposta, tinha claro o entendimento de que os conflitos são intrínsecos ao itinerário educativo e a questão posta foi a de investigar se era possível propor a mediação pedagógica como prática formativa. Não por acaso, tendo em vista a natureza interativa entre um mestrado profissional e a Educação Básica, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, consoante à proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, produziu-se o livro “Mediação Pedagógica na prática: cartas e outras linguagens” como produto, que traz cartas com análises teóricas e proposições práticas destinadas aos profissionais da educação, ou seja, material de apoio pedagógico ao processo de mediação pedagógica com práticas que visam compreender o conflito escolar.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
(ANDRADE, 2002, p.3-4)

Como a literatura é alimento para meus desassossegos de um homem *gauche*, tenho permitido que, em especial, um poema de Cecília Meireles ecoe em meu silêncio.

4º motivo da rosa
Não te aflijas com a pétala que voa:
também é ser, deixar de ser assim.
Rosas verá, só de cinzas franzida,
mortas, intactas pelo teu jardim.
Eu deixo aroma até nos meus espinhos
ao longe, o vento vai falando de mim.
E por perder-me é que vão me lembrando,
por desfolhar-me é que não tenho fim.
(MEIRELES, 2001, p. 231)

Doravante, este texto tomará como de praxe uma linguagem acadêmica, mas nem por isso deixará de trazer nuances de um literato que estará sempre em formação. Os textos literários que me habitam ajudam a dar suporte a esta dissertação, pois eles emanam quando preciso dar conta de tensionamentos do pensamento e da escrita.

SEÇÃO 2. QUE SE ENTENDE POR MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONFLITO?

- Atenção pra chamada! Aderbal?
 - Presente!
 - Aninha?
 - Eu!
 - Breno?
 - Aqui!
 [...]
 Eu tô aqui pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu vá pra aula! E estude!
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 [...]
 Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 [...]
 Decorei toda lição
 Não erreí nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
 (O PENSADOR, 1995, online)

A canção que dá início a esta seção coloca em evidência algumas das situações mais corriqueiras do ambiente escolar. A partir dela é possível pensar no que é *mediação pedagógica* e nos vários conflitos que perpassam o itinerário educativo, não só dos estudantes, mas de todos os envolvidos. Aqui não cabe julgamentos, apenas provocações que inspirem as mais diversas reflexões.

Mediação, segundo o filósofo Abbagnano (1998), dentre as várias definições possíveis, pode ser entendida como uma função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Na filosofia, o termo mediação desempenha diferentes papéis, como, por exemplo, em Aristóteles aparece no silogismo – um modelo de raciocínio baseado na ideia de dedução, composto por duas premissas que geram uma conclusão.

Outros dois filósofos lógicos, Antoine Arnauld e Pierre Nicole, também definiram que a mediação é indispensável em qualquer raciocínio. “Quando apenas a consideração de duas ideias não é suficiente para se julgar se o que se deve fazer é afirmar ou negar uma ideia com a

outra, é preciso recorrer a uma terceira ideia, simples ou complexa, e esta terceira ideia chama-se intermediária” (ABBAGNANO, 1998, p. 655).

A mediação também é um termo recorrente na administração, na tecnologia da informação, na psicologia, no campo jurídico, entre outros. A ele se ligam conceitos múltiplos, como arbitragem, negociação, influência, comunicação etc. Também são múltiplas as especialidades que o termo admite nessas áreas, como por exemplo: mediação facilitada, distributiva, integrativa, interna, externa e muitas outras⁷.

Por sua vez, pode-se dizer que a pedagogia é, por natureza, mediadora. Desde a etimologia, na Grécia Clássica, constata-se que o termo é composto por *paidós* (criança) e *agogé* (condução), com sentido daquele que conduz o jovem até o mestre. Ao mesmo tempo, registra-se que a educação dos jovens na Grécia, quando esteve concentrada nas mãos dos pedagogos, tinha o objetivo de formá-los moralmente, dando-lhe condições para o pleno exercício da vida adulta.

Para alguns, o pedagogo era considerado o condutor das almas da juventude, encarregado de inculcar nelas valores daquela sociedade (MANACORDA, 2010); para outros, a relação afetiva e erótica estabelecida entre os educandos e os pedagogos representava uma limitação da criação de um espírito livre e da personalidade ativa, necessária à condução dos negócios e da política, fazendo surgir a figura do sofista⁸ como verdadeiro mestre. Contudo, não é possível negar o cunho mediador que o pedagogo clássico foi imbuído, qualquer que seja a perspectiva e que, de certo modo, continua a inspirar a educação das crianças e dos jovens na sociedade contemporânea.

Hodiernamente, o problema da mediação pedagógica vem se destacando na medida em que da educação é exigida, cada vez mais, atenção ao processo e não apenas ao resultado da formação. No Brasil, com base no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, desde 2002, ao se analisar o quadro da produção acadêmica, especificamente, dissertações de mestrado e teses de doutorado, é possível constatar que a abordagem histórico-cultural é a matriz predominante na discussão teórica e prática dessa produção⁹.

⁷ Cf. SAMPAIO, Lia Regina Castaldi; BRAGA NETO, Adolfo. **O que é a mediação de conflitos**. São Paulo: Editora Brasileira, 2017.

⁸ Os Sofistas, na Grécia Antiga, eram aqueles que deveriam ensinar, aplicando às áreas artísticas, política, matemática e do atletismo, o conceito de “excelência” ou “virtude”, *arete*.

⁹ Optou-se pelo BDTD pelo fato de ser esta base condensadora de todos os repositórios institucionais nacionais. Outras opções foram analisadas, como o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e indexadores como o SciELO [Biblioteca Eletrônica Científica Online]. No entanto, a necessidade em consultar uma produção acadêmica que pudesse refletir o cenário mais próximo da atuação na Educação Básica justificou a opção feita, uma vez que grande parte dos pesquisadores em formação (mestrado e doutorado) são de professores. A pesquisa realizada no BDTD compreendeu o período de janeiro de 2002 a dezembro de 2018 como panorama geral da temática, incluindo dissertações e teses. Como recorte para o

Seguindo esta linha de raciocínio neste estudo, entende-se por mediação pedagógica a função ou relação que pode ser estabelecida para influir, ou seja, inspirar, sugerir ações diante dos diferentes aspectos do itinerário educativo. Um dos aspectos que tem alcançado relevância no debate escolar e acadêmico é o que diz respeito aos conflitos escolares. Comumente, esses conflitos estão centrados exclusivamente na figura do estudante, por exemplo: indisciplina; dificuldade de relacionamento interpessoal; ausência de assistência familiar; violência; falta de expectativa etc.

Não é novidade o quanto é recorrente, entre os gestores e docentes, as inquietações em relação aos conflitos de origem interna e externa que interferem nas situações de ensino e aprendizagem e no relacionamento interpessoal na comunidade escolar de modo geral. Pode-se dizer que a comunidade escolar contemporânea é marcada por uma heterogeneidade, muitas vezes incompreendida, fazendo com que as necessidades/anseios individuais se sobreponham ao interesse comum, ao mesmo tempo em que a subjetividade desses indivíduos é apagada ou ignorada em nome da resolução de um problema que parece ter vida própria, ou seja, prevalecendo a ideia de que a resolução de conflitos se resume apenas no ataque aos sintomas e não em suas causas.

No entanto, ao que parece, os conflitos próprios do itinerário educativo podem ser mais amplos do que aqueles estigmatizados ao estudante. Há conflito no ato de ensinar, na trajetória individual de cada professor, entre a prescrição e a execução dos programas escolares, entre o que se espera e o que se alcança em sala de aula, entre os saberes e a apropriação deles, enfim, o conflito sugere pertencer à natureza da atividade pedagógica.

Diante do exposto, este estudo adotou uma perspectiva de mediação pedagógica que percebe o conflito como elemento intrínseco ao itinerário educativo com vistas não a intervir ou solucionar, de imediato, mas compreender o conflito.

A partir do estudo das dissertações e teses que tratam a mediação pedagógica, não se esperou encontrar a solução para ser aplicada ou seguida, ou que o resultado seja o mesmo em diferentes espaços escolares, tendo em vista a diversidade e os conflitos próprios do ambiente escolar. Espera-se, no entanto, que algumas práticas, refletidas a partir do processo educacional

desenvolvimento da pesquisa, analisou-se as dissertações e teses compreendidas no período de 2014 a 2018. Ressalta-se que Costa (2013) realizou levantamento similar compreendendo os anos 2000 a 2010. No entanto, sua análise concentrou-se na temática da mediação pedagógica na Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. – TDIC. Cf. COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações - BDTD (2000-2010). 2013. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4767/1/arquivototal.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

e do itinerário educativo, corroborem para a compreensão dos conflitos. Para tanto, esta investigação se ocupou da pesquisa bibliográfica a fim de construir bases conceituais para a mediação pedagógica diante dos conflitos já apresentados, ao mesmo tempo em que acolheu, como fonte documental, a produção escolar de registros acerca do conflito e possíveis práticas mediadoras, a saber: livros de ata; livro de registro de advertências/ocorrências escolares; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar, Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

2.1 A ideia de conflito e o itinerário educativo

A palavra “conflito”, etimologicamente, tem origem no latim, *conflictus*, que quer dizer choque, embate, encontro, combate, luta. Do verbo latino *confligere*, assume o sentido de combater, lutar, pelear (ver *-flig-*)¹⁰. Já de acordo com Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2019), é um substantivo masculino e está conceituado “como falta de entendimento entre duas ou mais partes”. Enfim, “O conflito é uma situação que envolve um problema, uma dificuldade e pode resultar posteriormente em confrontos, geralmente entre duas partes ou mais, cujos interesses, valores e pensamentos observam posições absolutamente diferentes e opostas” (online).

Desse modo, o conceito de conflito pode ser observado em várias áreas do conhecimento por ser inerente à natureza. Na biologia está presente ao se considerar a Teoria da Evolução, em que o aparente conflito entre as espécies é parte da seleção natural. Na psicologia, temos o “ego”, “id” e “superego”¹¹, que em determinadas situações é perceptível o conflito entre eles.

Na física, por sua vez, é compreendida como resiliência, que é, segundo Houaiss (2020)¹², a capacidade apresentada por alguns corpos de retornar à forma original depois de serem submetidos a uma deformação elástica conflituosa.

Quando se trata de estudos sobre conflito, na área da Sociologia consagrou-se uma polarização desse conhecimento, especialmente no Brasil, em que de um lado pesava uma *sociologia da ordem* e, de outro, contrapunha-se uma *sociologia do conflito*, um traço que

¹⁰ Cf. HOUAISS [Dicionário online]. **Conflito**. Brasil, 2019. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 27 mar. 2019.

¹¹ São as três estruturas do aparelho mental, segundo o psiquiatra austríaco Sigmund Freud. Cada uma delas cuidaria de algum aspecto da nossa personalidade e regeria nossa interação com outras pessoas. Cf. ABREU, Katia. **O que é ego, id e superego?** 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-ego-id-e-superego/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

¹² Cf. HOUAISS [Dicionário online]. **Resiliência**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em: 14 out. 2020.

marca os estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002), considerado um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX.

Ortiz (2013) estudou Bourdieu na década de 1970 quando estudava na França. Ele entendeu que o pensamento de Bourdieu provocou controvérsias por causa dos debates sobre sociologia da ordem e sociologia do conflito, sendo que o sociólogo francês se identificava à primeira. No entanto, ele destaca que o autor de *A reprodução* (1978) e *A economia das trocas simbólicas* (2003) – para citar apenas duas de suas obras – não encaixava na clássica denominação acadêmica.

Lembra Ortiz (2013, p. 86) que, para Bourdieu, a sociedade não consistia em “uma totalidade cujas partes se integram através da realização de suas funções parciais”. Nesta lógica, “a problemática do conflito, às vezes associada à luta de classes, terminava por prevalecer num ambiente de disputa ideológica. Bourdieu era visto como representante da sociologia da ordem. Essa amálgama parecia-me estranha” (ORTIZ, 2013, p. 86).

Exemplo de que o conflito e a ordem se amalgamavam em vez de se oporem simplesmente, pode ser encontrado na

[...] noção de habitus visava justamente estabelecer uma mediação entre o sujeito e a dimensão coletiva partilhada pelos outros, projeto anteriormente empreendido por Sartre na sua tentativa de aproximar o marxismo do existencialismo. A associação com a temática da ordem e do conflito talvez pudesse ser explicada pela presença do estruturalismo, ou melhor, a controvérsia que o envolvia (ORTIZ, 2013, p. 86).

Segundo Ortiz (2013, p.87), os escritos de Bourdieu têm, certamente, algo de estruturalista, “talvez fosse mais correto dizer que ao incorporar a problemática das classificações ele recuperava uma parte dos ensinamentos de Durkheim, posteriormente valorizados pela corrente estruturalista em Antropologia”. Entretanto – conclui Ortiz – “em momento algum isso era sinônimo de uma sociologia da ordem em contraposição a uma suposta sociologia do conflito (sua análise era uma crítica da ordem estabelecida)”.

Ainda na perspectiva sociológica, Gallino (2005, p. 145) conceitua o conflito como um “tipo de interação mais ou menos consciente entre dois ou mais sujeitos (individuais ou coletivos) caracterizada por uma tal divergência de objetivos”, em que ambos não possuem recursos para alcançá-la ao mesmo tempo. Por esse motivo, ou de maneira objetiva ou subjetiva, eles tendem a tentar neutralizar ou impedir a ação um do outro, ou ainda desviá-lo de seu objetivo, mesmo que de maneira consciente essa ação implique em danos ao outro.

De acordo com Gallino (2005), não se deve generalizar o conflito como algo totalmente negativo ou positivo. “Todo tipo de conflito gera, para os envolvidos, uma combinação dessas consequências; e poucos – menos ainda os sujeitos envolvidos – são capazes de estabelecer quais delas prevalecem, nos termos dos estatutos sistêmicos por eles mesmos previstos” (GALLINO, 2005, p. 149).

Entre as consequências positivas do conflito, destaca-se, conforme Gallino (2005, p. 150) “o impulso à mudança social, à modernização, à evolução social e ao desenvolvimento da civilização”, já como negativa tem-se “o dano que a resolução do conflito inflige às relações sociais internas e externas dos sujeitos coletivos que dele participaram” (p.149). Para o sociólogo,

[...] as consequências destrutivas do conflito tendem a ser tanto mais amplas - e as funções positivas tanto mais reduzidas - quanto menores forem, numa sociedade, a tolerância ao conflito, a difusão de instituições destinadas a [media-lo], as oportunidades alternativas, e quanto maior for a inclinação a reprimi-lo através da força, em vez de [media-lo] (GALLINO, 2005, p. 150).

Diante do exposto, pode-se inferir que o conflito, como circunstância divergente, necessita estar ligado a um movimento mais abrangente. É que o conflito aparece, conforme as intersecções da sociologia aqui apresentadas, como o ponto visível de uma condição, movimento ou época que pode fazê-lo assumir múltiplas variações – positivas ou negativas. Logo, parece ser possível aproximar a ideia de conflito a de crise, justamente com o intuito de favorecer a ele um cenário no qual possa ser percebido de modo amplo, abrangendo as várias faces que pode assumir.

Ao refletir a questão do conflito como ideia de crise na educação, a filósofa judia de origem alemã, Hannah Arendt (1906- 1975)¹³, diz que ignorar as questões/perguntas não fará do contexto escolar um lugar mais harmonioso, o contrário, no entanto, pode acontecer. De acordo com Arendt (2011, p. 223), “[...] uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” e, com essa atitude, perdemos a experiência da realidade, uma forte base, que é a da reflexão.

¹³ Vale ressaltar o contexto em que Hannah Arendt escreveu este texto. Depois de presa e expatriada pelo Regime Nazista e por conta de sua origem, emigrou-se para os Estados Unidos. Neste novo país, a filósofa, que não gostava de ser chamada assim, talvez, pelo que representou parte da filosofia que fundamentou a brutalidade na Alemanha, analisou a cultura, a política e a educação a partir desse novo ponto que também era um Novo Mundo, mas que dialogava com os velhos problemas do Antigo Continente. Para conhecer mais sobre a autora, além de seus livros, há o filme: HANNAH Arendt (Original). **Ideias que chocaram o mundo**. Direção de Margarethe von Trotta. Produção de Bettina Brokemper, Michael André, Sascha Verhey. Intérpretes: Axel Milberg, Barbara Sukowa. Roteiro: Margarethe von Trotta, Pamela Katz. Alemanha, 2012. (113 min.), color.

Arendt (2011), quando fala da pretensão dos adultos em relação às crianças, adverte sobre o equívoco cometido pela sociedade ao pensar no futuro político:

[...] do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2011, p. 227).

A filósofa aponta três pontos de partida para remontar o que ela chama de “desastrosas medidas” (ARENDR, 2011, p. 229) perante a situação de crise. O primeiro ponto é que as crianças, emancipadas, pertencem a um mundo próprio, uma sociedade formada por elas, e que em certa medida foi permitido que elas governem e que o adulto lhe seja apenas um auxílio. Os adultos ao promoverem uma emancipação permissiva e equivocada da criança estão tirando o direito delas de pertencimento ao um grupo, que tem suas maiorias e minorias. O adulto não deve auxiliar no governo de uma criança, mas sim a criança deve pertencer a um governo adulto. A emancipação da autoridade não liberta, é pior, a coloca diante de uma autoridade sem estruturas, por vezes, infundada, entregue a si mesma. Deve-se, portanto, refletir que o adulto tem condições governamentais que lhe foram apresentadas em sua trajetória. A criança, por sua vez, ainda não dispõe de todas as estruturas psicológicas e sociais para sua emancipação.

O segundo ponto diz respeito à condição teórico-prática da educação. Segundo Arendt, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDR, 2011, p. 231). Ou seja, a centralidade do ensino baseia-se no método de aprendizagem e não no conteúdo a ser ensinado. Sabe-se, a respeito disso que, muitas vezes, professores tendem a assumir matérias para as quais não foram preparados para ensinar. Valem-se, portanto, apenas do método de ensino, por vezes centrado na autoridade funcional e não no conhecimento, fazendo assim com que a distância entre o que o professor ensina e o que o estudante pode saber seja marcada por ausências de sentido. Sendo assim, segundo Arendt, “não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDR, 2011, p. 231).

O terceiro ponto consiste na exacerbação do aprender fazendo que, de modo geral, implique na crença de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos

fizemos” (ARENDR, 2011, p. 232). À primeira vista é interessante tal abordagem, no entanto, ela guarda sérias consequências, por exemplo, a primazia da habilidade perante o conhecimento, da técnica sobre a razão e, sobretudo, o risco de incorrer em uma educação meramente utilitarista¹⁴.

Arendt (2011) expõe a aguda crise de pertencimento e de reconhecimento do tempo vivido, que pode ser problematizada a partir da questão: o que está entre o passado e o futuro? A filósofa compreende essa lacuna como o tempo incompreendido, “o tempo do não mais e do ainda não”. O impacto dessa percepção em relação ao tempo não pode, portanto, ser desprezado na prática pedagógica e na formação dos indivíduos como um todo.

Em direção similar, o filósofo francês Gérard Guillot¹⁵ (2008) argumenta que a educação hoje em dia tem se pautado pela tarefa de dar sentido às coisas, sentido no que é ensinado e minunciosamente a tudo o que se faz na escola.

Nas palavras dele,

Dar sentido, aí está um novo trabalho que começa a se projetar... Você faz o quê? Dou sentido! Havia aqueles que davam lições, agora existem os que dão sentido... Como se as pessoas não fossem capazes de fazer sentido em sua própria existência e de dar sentido elas próprias à sua vida... Então, acompanham-se as pessoas em busca de sentido, dizendo-lhes: "Visivelmente, falta um pouco de sentido a você, até bom senso... Então, eis aqui os meios, vamos instrumentalizá-lo!" Tornamo-nos assim especialistas da prótese do sentido... Estamos no enxerto. E espantamo-nos com fenômenos de rejeição... (GUILLOT, p. 89).

A respeito disso, Guillot (2008) diz que a necessidade do sentido, que se figura no outro, tornou-se reduzida diante de uma espera por algo. O professor que promovia a integração do estudante ao mundo, por meio do conhecimento, conforme destaca o filósofo francês, passou a se ver na mesma condição de insegurança que, outrora, parecia pertencer apenas ao estudante. Ou seja, a ideia inicial de troca de saberes acabou por ser substituída por uma convivência pautada pela prevalência da informação, em que “[...] a historicidade da vida é absorvida com um imediatismo que faz do presente a única referência” (GUILLOT, 2008, p. 90).

¹⁴ Trata-se de uma corrente filosófica, desenvolvida ao longo XVIII, que se fundamenta no princípio de utilidade e nos preceitos de contexto prático e aplicabilidade. Seus principais representantes foram Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873). Cf, MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

¹⁵ Professor de Filosofia do Instituto Universitário de Formação de Professores da Universidade de Lyon, França, onde tem parcerias no campo educacional, social, artístico e científico. Atualmente ele é responsável por um seminário de formação de professores e participa de pesquisas em filosofia e ciências da educação. Também é autor de *Quelles valeurs pour l'Ecole du XXIe siècle* (Quais valores para a Escola do século XXI – ainda sem tradução no Brasil).

Para Guillot, o

[...] sentido não pode ganhar sentido justamente senão pela maturação do ser humano, em sua própria construção. O sentido está na maturação. Ele supõe um acompanhamento, e não apenas sob forma de controle. O que permite animar a busca do sentido em si mesmo, para uma criança, para um adolescente, é a transmissão (GUILLOT, 2008, p. 90).

Um tipo de conflito, abordado por Guillot (2008), decorre da evolução da estrutura familiar que contribui para o conflito de papéis e lugares simbólicos. Diferentes pessoas, diferentes gerações estão em convívio diário, seja no núcleo familiar, escolar, social ou profissional. Desse encontro tão heterogêneo despontam os conflitos geracionais. Essa crise geracional tem origem familiar, porém ela se propaga por todo o campo social, atingindo, por exemplo, a escola. Uma variante desse conflito pode ser percebida na questão tecnológica, em que os mais jovens se tornam autoridade no seu domínio, mas com repercussão para outros campos, colocando em xeque a quem se destina a autoridade de modo geral.

A prévia discussão buscou explorar o termo “conflito” e a partir de agora faz-se o mesmo com a expressão “itinerário educativo”, que ainda tem sua potencialidade a ser revelada enquanto conceito. Registra-se que seu uso em artigos, dissertações e teses não traduz a relevância que ele pode ter ao compará-lo com conceitos vigentes, como processo educativo, contexto escolar etc. Nessa direção, o seu emprego representa o desejo de viabilizar outras abordagens no campo educativo a fim de poder acolher, igualmente, outra perspectiva para a mediação pedagógica.

Para o escritor francês Victor Hugo (1802-1885), por exemplo, “[...] a vida é a viagem, a ideia é o itinerário. Sem itinerário, para-se. Perdido o alvo, morre a força” (HUGO, 2002, p. 213). Conforme Antônio Houaiss, no seu dicionário de língua portuguesa, o verbete itinerário significa:

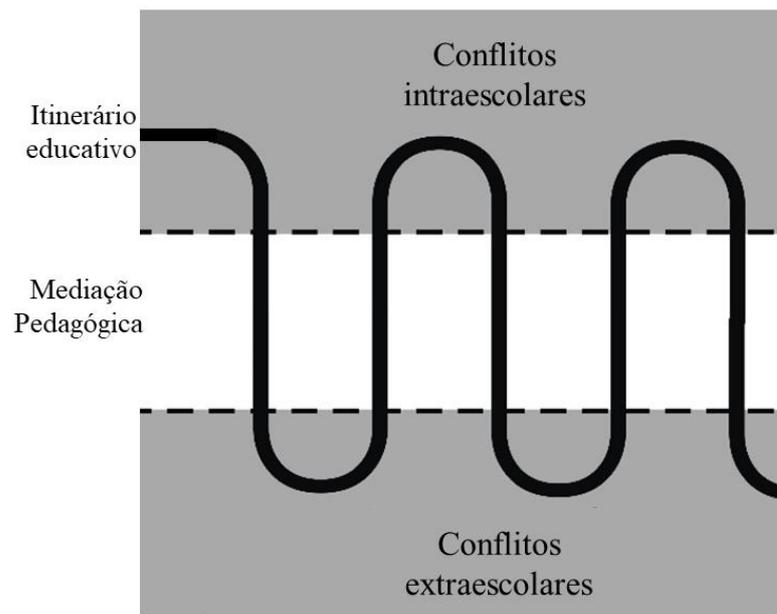
Adjetivo: 1. relativo às estradas, aos caminhos; 2. indicativo da distância de um lugar a outro (diz-se de medida). Substantivo masculino: 3. descrição de viagem (expedição militar, missão de exploração, peregrinação etc.); **4. caminho a seguir, ou seguido, para ir de um lugar a outro**; 5. indicação de todas as estações que se encontram no trajeto de uma estrada de ferro; 6. prece em intenção de quem parte em viagem. (HOUAISS, 2019, online, grifo nosso)

A partir da definição em destaque, a compreensão de itinerário associado ao vocábulo educativo que, segundo Houaiss, é aquilo que contribui para a educação, apresenta o sentido pretendido por esta pesquisa. Ou seja, tratou-se itinerário educativo como *o caminho que o*

estudante percorre no tocante a seu percurso de formação na educação, considerando para tanto, os diversos elementos (sociais, culturais, afetivos, econômicos etc.) que atravessam os indivíduos durante esse trajeto.

A seguir, apresenta-se de modo ilustrativo onde se dá a mediação pedagógica a partir da intersecção entre o itinerário educativo e o conflito:

Figura 01 - Demonstração da Mediação pedagógica em interação com os conflitos.



Fonte: Autor (2020).

Na Figura 01, a mediação pedagógica, o itinerário educativo e os diferentes conflitos estão em um cenário hipoteticamente disposto à interação entre eles. Sabe-se, contudo, que essa disposição é maior ou menor em função das variações que podem sofrer cada um desses conceitos diante de cada realidade em que são analisados. Desse modo, o lugar comum de todos esses elementos é a sociedade, ou mais especificamente, a cultura e os contornos que ela dá ao tratamento da formação.

A mediação pedagógica se apresenta como uma zona em que é possível influir no processo de formação que, por sua vez, pode ser localizado em dos polos geradores de conflito: os intraescolares, àqueles que se originam dentro da escola ou se relacionam à atividade pedagógica propriamente dita; e os extraescolares, oriundos das mais variadas relações sociais, econômicas, política e culturais que, de algum modo, acabam por se fazerem presentes na escola.

2.2 “Vida Maria”: realidade, conflito, reflexão, a história cíclica e a cultura escolar

Lançado em 2006, o documentário *Vida Maria*, de produção do animador gráfico Márcio Ramos¹⁶, permite uma reflexão acerca dos aspectos culturais e como eles estão dispostos em relação aos indivíduos dentro de um cenário aparentemente imutável, cultural e socialmente. Com uma leitura mais atenta ao contexto, é possível identificar alguns conflitos, que são próprios ao ambiente retratado no documentário. Diante de um cenário tão complexo, espera-se favorecer pistas para se compreender o conflito como elemento intrínseco à educação.

Por meio desse documentário, reforça-se a compreensão acadêmica da concepção de Educação – pela qual se inclina esta pesquisa – e a relação intrínseca entre ela e *cultura*. Assim, é importante registrar uma sinopse dele para pontuar algumas reflexões.

Vida Maria retrata a história cíclica das Marias do sertão nordestino. A personagem apresentada como Maria José, filha de Maria Aparecida, repete a história das Marias da família, que se resume a, quando criança, ser desencorajada de seus sonhos e brincadeiras e conformar-se com a vida sem perspectivas, pois assim fora lhe apresentada.

Maria brincava de desenhar o nome. Maria, sua mãe, a adverte: “Não perca tempo ‘desenhando’ seu nome!” Maria deixa a brincadeira e vai cuidar dos afazeres domésticos. Logo se casa, tem filhos e a história se reinicia com uma nova Maria. Qual Maria? Maria do Carmo, Maria da Conceição, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Aparecida, Maria José, Maria de Lurdes e quem sabe outras tantas que virão.

É importante refletir que a história das Marias apresentada no documentário não deve ser compreendida apenas como resultado de um fator regional, pois situações semelhantes podem ser vistas em diversos locais em que há recursos, mas não existe, por parte dos indivíduos, acesso a eles de forma equânime.

Ao se observar de maneira pontual o documentário, parece que o conceito de *cultura* causa uma profunda desilusão, uma vez que se percebe as condições de produção da existência. Em outra direção, na entrevista com Antônio Cícero de Souza – um mineiro Folião de Reis – Carlos Rodrigues Brandão provoca uma reflexão acerca de conceitos e aprendizagens ao perguntar sobre a forma com que as crianças aprendem: “o que você tá dizendo é que cada um

¹⁶ Diretor de animação do curta *Vida Maria*, Márcio Ramos, gaúcho residente em Fortaleza, Ceará, desde a infância, onde trabalha desde 1991 como editor de vídeo, designer, diretor e produtor de animação para TV, filmes e internet. Seu primeiro filme curta-metragem 35mm, “*Vida Maria*” (onde foi responsável pelo roteiro, direção e animação), finalizado em 2006, acumula mais de 40 prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais. Atualmente tem um estúdio de animação em Fortaleza, Ceará, realizando computação gráfica para TV, filmes e internet.

vai olhando quem sabe e vai aprendendo?”. Cícero responde: “Quem aprende é de menino [...] de muito cedo” (BRANDÃO, 1985, p. 162).

Na sequência do diálogo, percebe-se que Cícero justifica a forma de aprender associada com a dos animais, que têm em si a essência do que são. Ele exemplifica com a cobra, essencialmente má; o passarinho, que carece de cuidados ao nascer, mas é forçado a sair do ninho e voar; o cachorro, que aprende com os de sua espécie, mas também com o homem.

Brandão (1985) indaga Cícero se ele acha que há um tipo de educação nos exemplos dados, da forma de aprender que serviria tanto para a criança quanto para os animais. Com a resposta afirmativa de Cícero, Brandão segue e pergunta o que é educação para ele? Em resposta:

Agora complicou, professor (ri, cospe no chão, trabalha o fumo de um cigarro de palha). Então? Agora, o senhor chega e pergunta: ‘Ciço, o que é educação?’ Tá certo. Tá bom. O que eu penso eu digo. Então, veja, o senhor fala: “Educação: Educação; daí eu falo ‘educação’. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas eu pergunto pro senhor: ‘é a mesma coisa?’ . ‘É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?’ Aí eu digo: “Não”! Eu digo pro senhor desse jeito: ‘não, não é’! Eu penso que não! (BRANDÃO, 1985, p. 163)

Maria aprendeu desde muito cedo a pertencer. No documentário é possível perceber aspectos culturais pertencentes à comunidade em que ela está inserida. Segundo Brandão (2009), a cultura não está ligada apenas ao concreto (material visível), sua maior ligação consiste em percepções subjetivas de um grupo. Não seria demasiado observar também, como aspecto cultural, a relação de Maria mãe, com Maria filha, na cena em que esta está na janela estudando, “desenhando nome”, e que a mãe repete o ocorrido com ela outrora. Maria mãe, acha um absurdo Maria filha não cuidar dos afazeres de casa e “perder” tempo desenhando o nome.

Nesse sentido,

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (BRANDÃO, 2009, p. 720).

Levando-se em conta o que foi observado, um conceito de cultura, que emerge do documentário *Vida Maria* e do texto de Antônio Cícero de Souza, pode ser compreendido a

partir da percepção de que cada comunidade (povo) também dá “forma” a sua cultura ao constituir sua história, posto que não faz sentido classificar cultura.

A reflexão apresentada pode parecer um ato de conformação, de inércia, diante do cenário apresentado, mas há de se pensar em outros aspectos que permeiam o contexto ao qual os indivíduos estão inseridos.

A respeito da manifestação da educação dentro da, na, e por meio da cultura no documentário *Vida Maria*, Brandão (1995, p. 163) destaca: “Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, [...]. Quando eu sou quem fala, vem dum outro lugar, de um outro mundo [...]”.

A citação de Brandão exemplifica uma manifestação da percepção do conceito de educação que estimula a compreensão de que a cultura e a educação estão intimamente ligadas. De acordo com ele,

[...] somente a partir de uma ação intencional e organizada das classes populares se poderia conceber a possibilidade de um projeto de libertação de todas as esferas de domínio na sociedade de classes. Os militantes dos movimentos de **cultura** popular entendiam que uma das frentes de luta nessa direção deveria ser politicamente **cultural**, como também culturalmente educativa. Daí o lugar ativo da educação entre os movimentos de **cultura** popular e a sua integração com instituições dedicadas propriamente à educação popular (BRANDÃO, 2009, p. 734, grifo nosso).

O termo cultura, posto em evidência, está cada vez mais frequente em pesquisas da educação, sobretudo, a partir dos anos de 1990. O seu uso científico é marcadamente tributário das disciplinas sociologia, antropologia e administração científica que, sob diferentes métodos e conceitos, partilham uma característica básica: empregam o termo cultura com a finalidade de compreender aquilo que é movimento, que tem fluência na vida humana e que constitui identidades, tensões e crises.

Nessa perspectiva, a educação, intrínseca à cultura, deve ser elemento fomentador da criação, apropriação e compreensão, do contexto e história de determinada comunidade (povo), sem desmerecimento daquilo que é próprio da comunidade, ou seja, a função da educação perpassa pela condução de teorias científicas que não devem desconsiderar ou inferiorizar a cultura local.

Diante do exposto, pode-se dizer que educação, na, e por meio da cultura, deve ser percebida como processo significador, ou seja, a educação entrelaçada à cultura ajuda a dar sentido a certos conceitos científicos ou eles ajudam a significar a própria cultura, ao mesmo tempo em que favorece a produção dos próprios saberes imanentes de determinado grupo social.

Portando, a partir de Brandão (2009), vislumbra-se a ideia de uma educação “que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários” (p. 737), mas porque é uma educação que acontece a partir do entendimento de que o trabalhador é reconhecido como protagonista do seu próprio itinerário educativo.

Nesse sentido, retoma-se mais uma vez a cena do documentário *Vida Maria*.

Figura 02 - Maria José sentada à janela fazendo a tarefa escolar.



Fonte: Vida Maria (2006).

Figura 03 - Mãe de Maria José advertindo-a para que ela deixe de brincar de “desenhar o nome” e vá cuidar dos afazeres de casa.



Fonte: Vida Maria (2006).

O caderno, o lápis, o jeito de segurá-lo, disposição da escrita no papel, são todos elementos de uma cultura específica, a cultura da escola. Maria filha parece envolvida por ela, mas é confrontada pela Maria mãe, que lhe impele. As mãos devem segurar vassouras, manusear baldes, mexer colheres, como quem não pode se alimentar das palavras, do pensamento e da liberdade. Há um único tempo, o agora, que é sucedido apenas por outra urgência, o vazio do estômago, a poeira do móvel, as folhas que se acumulam no terreiro, a água que precisa ser bombeada do poço, enfim, prover o sustento da família.

Dominique Juliá (2001), em seu texto, argumenta que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações mantidas, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas contemporâneas. Nesse sentido, pode-se entender por cultura escolar,

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo às épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (JULIÁ, 2001 p. 10).

Não há dúvida de que existem conflitos na cena referida anteriormente, de ordem geracional, mãe e filha; cultural, conhecimento escolar e conhecimento familiar; conflito

temporal, a mulher que só se dedica aos afazeres domésticos e a que ainda é permeada por sonhos futuros; conflito social, decorrente das condições de miserabilidade etc.

No documentário, com vistas ao comportamento da mãe, a escola não assume aquilo que tradicionalmente é atribuído a ela, como possibilidade de mobilidade social, transformação econômica ou emancipação intelectual. A partir dessa inquietação, questiona-se o porquê?

À luz de Brandão (2009, p. 717), pode-se compreender que “somos, como os outros animais, seres naturais”. No entanto, os animais da espécie *Homo sapiens sapiens* são capazes de construir uma outra natureza: a humana. “Isto é, seres que culturalmente constroem os mundos em que vivem, ao invés de naturalmente habitarem os ambientes em que existem” (BRANDÃO, 2009, p. 717).

Ademais, Brandão (2009, p. 718) anuncia que “a cultura é todo o mundo que transformamos da natureza, em nós e para nós”. A partir dessa conceituação, pode-se considerar, de acordo com ele, que naturalmente a cultura permeia todos os espaços, como a simples instrumentalização de um objeto para uso na comunidade até a forma de se comportar diante de um fato ou ritual, ou seja, a cultura não deve ser associada apenas a algo concreto (visível), mas também a partir de símbolos que nascem da subjetividade do grupo.

A respeito disso, Brandão (2009, p.717) afirma que “somos seres simbólicos, criadores de teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões”.

Diante do exposto acerca da cultura, agora com vistas à educação, a relação de Maria mãe pode ser relacionada a uma fala de Antônio Cícero de Souza, ainda sobre a conceituação de Educação por meio da cultura da comunidade a qual ele pertence. Cícero diz: “Estudo? Um, dois nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo: “educação” e penso: “enxada”; o que foi para mim” (BRANDÃO 1985, p. 164). Nesse sentido, Maria mãe, ao mandar Maria filha, cuidar dos afazeres domésticos não estaria refletindo/conceituando “educação”, assim como Antônio Cícero de Souza?

Brandão (1985) continua e questiona a Cícero, caso ele tivesse a oportunidade de ter estudado mais, se isso teria mudado a sua vida. Em resposta tem-se:

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. **Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá.** Como é que um menino como eu

foi mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?
(BRANDÃO 1985, p. 164, grifo nosso)

O homem está condicionado à educação? O homem é influenciado ou influenciador do meio cultural, no qual ele está inserido? A partir do destaque na fala de Antônio Cícero há que se pensar em um conceito de educação popular? No documentário *Vida Maria*, o ciclo poderia ser interrompido se fossem alteradas as condições de vida daquelas pessoas? Ou apresentada uma nova visão ao que elas imaginam ser educação e suas benfeitorias?

Para ajudar na reflexão, retoma-se outra parte da fala de Antônio Cícero, em que ele aponta o porquê de considerar que educação são duas coisas, a depender de quem é o interlocutor. Ele explica a Brandão:

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as ideias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve. [...]. Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? ... Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando (BRANDÃO 1985, p. 165 e 166).

Ao refletir o teor do enxerto acima, surgem outras indagações: Que conceito de educação foi apresentado? Será que lhe foi dado o direito ao sonho? Será que lhe foi apresentado o sonho? Não basta, portanto, que o indivíduo queira, é preciso que o ensine a querer, como querer, as possibilidades do querer. Que se crie a condição de se ter acesso à educação escolar.

A pretensão de concluir algo não se faz necessário. O intuito é o de provocar inquietações/reflexões. Talvez, para um possível desfecho textual, seja importante apresentar, muito além de um conceito ou proposta educativa, a importância do despertar do pensamento para o desejo. É fundamental pensar em ensinar o indivíduo a permitir-se desejar, instigando-o, assim segundo o desejo.

Como Maria pode almejar algo além de seus olhos se eles estão/são limitados a enxergar apenas seu pequeno mundo, e qualquer outro parece estar muito distante? Se é necessária uma resposta a essa questão, o que se pode dizer é que tanto para Maria quanto para qualquer outro

indivíduo parece não ter estradas que possam transportá-los. Parece não ter estradas. Parece não ter. Parece...

SEÇÃO 3. QUE DIZEM ACERCA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL

Para esta seção foi feito um levantamento bibliográfico¹⁷ acerca da temática da mediação pedagógica na produção acadêmica brasileira. Esse levantamento consta de dados disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. O primeiro critério de eliminação foi observar os títulos que contemplavam o termo Mediação Pedagógica e na sequência as publicações repetidas. Assim, o resultado registrou 82 publicações, sendo 60 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Para se chegar a esse resultado, foi utilizado o comando “título” Mediação Pedagógica, do banco de dados, que resultou, entre outras informações, na predominância de publicações oriundas das regiões Sudeste e Sul, respectivamente, seguidas de Nordeste, Centro-Oeste e, por fim, Norte. Além disso, foi possível perceber que a referida temática é relativamente nova, tendo sido registrada aproximadamente apenas nos últimos 20 anos.

A partir dos dados levantados, observa-se que aproximadamente 76% dos programas de pós-graduação que se dedicaram a pesquisar a temática da Mediação Pedagógica são da área da educação¹⁸, sendo os demais programas, respectivamente: Ciências, Informática, Computação, Psicologia, Tecnologia, Educação Física, Educação Matemática, Geografia, Linguística, Química, Teologia e Comunicação.

A maior parte dos estudos acerca da Mediação Pedagógica refere-se ao ensino à distância e/ou ambientes virtuais, seguidos, respectivamente, de práticas da mediação pedagógica com olhar para a inclusão; a Mediação Pedagógica fomentadora do processo de ensino e aprendizagem¹⁹; a Mediação Pedagógica específica no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita; por fim, categorias que abordam a Mediação Pedagógica em diversos seguimentos alinhados à educação como práticas do Projeto Político Pedagógico; a dimensão afetivo-cognitiva da arte; a aula de campo como Mediação Pedagógica para o ensino da geografia; a Mediação Pedagógica como elemento potencializador dos processos de

¹⁷ Levantamento realizado no BDTD em 18 de abril de 2019, compreendendo o período de janeiro de 2002 a dezembro de 2018. Como recorte para o desenvolvimento desta pesquisa serão utilizadas apenas teses e dissertações que compreendam o período de 2014 a 2018. Ressalta-se que Costa (2013, op.cit) realizou levantamento similar compreendendo os anos 2000 a 2010. No entanto, sua análise concentrou-se na temática da mediação pedagógica na TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

¹⁸ Conforme a definição das áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

¹⁹ Vale ressaltar que, na categoria de Mediação Pedagógica enquanto fomentadora do ensino e da aprendizagem, não há registro de especificidade quanto ao contexto a ser mediado, por isso foi sugerida a separação das demais categorias que o delimitam.

aprendizagem e desenvolvimento infantil; Mediação Pedagógica como estudo de caso sobre formação continuada e intervenção docente no contexto da escola pública; Mediação Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos; Mediação Pedagógica no ensino de música; Mediação Pedagógica no ensino da língua estrangeira etc. A seguir, têm-se os quadros com a distribuição acadêmica conforme as cinco regiões geográficas brasileiras, de 2014 a 2018.

Quadro 01 - Distribuição acadêmica da região Norte.

Título	Modalidade	Ano	Instituição	Área
Vídeo Curupira: uma proposta de mediação didático-pedagógica para ensino de Educação Ambiental	Dissertação	2018	UFAM	Ciências
O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras	Dissertação	2015	UFAM	Educação

Fonte: Autor (2019).

Quadro 02 - Distribuição acadêmica da região Nordeste.

Título	Modalidade	Ano	Instituição	Área
Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada	Tese	2016	UFC	Educação
A percepção dos professores do IFPE na contribuição do ensino da geografia: a aula de campo como mediação pedagógica	Dissertação	2016	UFPE	Geografia
A dimensão afetiva-cognitiva da arte na educação: uma experiência de mediação artística na formação estética de estudantes de pedagogia	Dissertação	2016	UFC	Psicologia
Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH	Dissertação	2015	UFBA	Educação
Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita	Dissertação	2014	UFBA	Educação
Entre o sentir e o significar: significações de mediação pedagógica entre professoras do Programa de Alfabetização Pacto pela Educação	Dissertação	2014	UFBA	Educação
Mediação pedagógica em oficinas de blog no proi-digit@l: produção e inclusão digital	Dissertação	2014	UFPE	Educação Matemática

Fonte: Autor (2019).

Quadro 03 - Distribuição acadêmica da região Sudeste.

Título	Modalidade	Ano	Instituição	Área
Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Tese	2018	UNESP	Educação
A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Dissertação	2018	UFES	Educação Física
Desafios no trabalho da assessoria pedagógica do ensino médio presencial com mediação tecnológica do Amazonas	Dissertação	2017	UFJF	Educação
Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	2016	UNESP	Educação
Mediação pedagógica: um estudo de caso sobre formação continuada e intervenção docente no contexto de uma escola pública	Dissertação	2016	UFSCAR	Educação
A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar	Dissertação	2016	USP	educação
Apoio computacional para a mediação pedagógica em “debate de teses”	Dissertação	2016	UFES	Informática
O ensino de ciências e as tecnologias digitais: competências para a mediação pedagógica	Tese	2015	UNESP	Ciência
Formação profissional e mediação pedagógica na era digital: educar para os meios e os meios para educar	Dissertação	2015	UNESP	Comunicação
Mediação Pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem.	Tese	2015	PUCGO	Educação

Fonte: Autor (2019).

Quadro 04 - Distribuição acadêmica da região Sul.

Título	Modalidade	Ano	Instituição	Área
A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein	Dissertação	2016	UFSC	Educação
Leitura, escrita e mediação pedagógica: um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental I	Dissertação	2016	UEL	Educação
A mediação pedagógica em ambientes enriquecidos com a tecnologia em um curso a distância de pedagogia	Dissertação	2016	UTFPR	Tecnologia e Sociedade
InterActua: análise de ações de mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem baseada em registros padronizados	Dissertação	2015	UNISINOS	Computação
A mediação pedagógica na alfabetização: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I	Dissertação	2015	UEL	Educação
Mediação pedagógica e mediação da informação no curso de Biblioteca inclusiva, modalidade EAD	Dissertação	2015	UEL	Educação
	Tese	2015	UFRGS	Informática

A mediação de um agente pedagógico na aprendizagem colaborativa de inglês como língua estrangeira				
Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos	Dissertação	2014	UNISINOS	Educação
Mediação pedagógica no ensino de música	Dissertação	2014	UEL	Educação
Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem	Dissertação	2014	PUCRS	Educação
Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem	Dissertação	2014	PUCRS	Educação

Fonte: Autor (2019).

Quadro 05 - Distribuição acadêmica da região Centro-Oeste.

Título	Modalidade	Ano	Instituição	Área
Redes Sociais como mediação pedagógica: um estudo de caso das representações sociais no ensino superior	Dissertação	2017	PUCGO	Educação
As tecnologias como apoio à mediação pedagógica na classe hospitalar: desafios e possibilidades no ensino multisseriado	Dissertação	2014	UNB	Educação
Mediação pedagógica do tutor: estudo de caso no contexto semipresencial de uma faculdade privada	Dissertação	2014	UNB	Educação

Fonte: Autor (2019).

Considerando ainda levantamento feito no BDTD, a partir da divisão dos títulos por categorias, observou-se que 52,4% das publicações abordam a temática da Mediação Pedagógica no ensino a distância e/ou em ambientes virtuais, sendo 33 dissertações e 10 teses. A partir da análise de elementos das publicações, percebe-se que, em linha geral, uma parte dos trabalhos dedicou-se a apresentar possíveis equívocos no processo de Mediação Pedagógica proposta pelo ensino à distância, entre eles a definição de papéis de professores e tutores como mediadores, limitado a interações superficiais da relação ensino-aprendizagem.

Foi possível observar que alguns dos resultados que interferem na efetivação ou avanço da Mediação Pedagógica em ambientes de aprendizagem virtual, dão-se pela falta de equipamentos adequados por parte das entidades e dos estudantes, bem como a formação adequada ao uso das tecnologias. Em outros casos, a Mediação Pedagógica limita-se a planejamentos, criação de estratégias, com vistas à construção do conhecimento.

O termo Mediação Pedagógica, quando conceituado, aparece na maioria dos trabalhos relacionado aos fundamentos da teoria histórico-cultural, citando Vygotsky²⁰ e alguns teóricos congêneres. Não obstante, foi possível observar que algumas produções não conceituam

²⁰ Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Mediação Pedagógica no campo epistemológico da teoria histórico-cultural, no entanto, uma análise mais detida das publicações revela uma aproximação do entendimento desse conceito à teoria supracitada, conceitos que serão discutidos adiante.

Ainda nessa perspectiva do ensino à distância, um conceito de mediação que se diferencia dos demais foi o proposto por Flávia Roldan Viana (2016), em sua tese de doutoramento, a partir do conceito de mediação de Feuerstein²¹ de que se poderia potencializar o desenvolvimento da autorregulação como componente metacognitivo. De acordo com Viana (2016), a mediação fundamentada por Feuerstein possibilitou avanço por parte dos sujeitos participantes, uma vez que foi possível demonstrar a “capacidade de alcançar um alto nível de complexidade elaborado no desenvolvimento de estratégias metacognitivas de autorregulação, as quais promovem o processo de autorregulação nas situações de aprendizagem” (VIANA, 2016, p. 7).

[...] é fundamental oportunizar aos alunos com deficiência intelectual situações de aprendizagens, que promovam o diálogo com o mundo de significados, tornando-os ativos e sujeitos de sua aprendizagem, para que apreendam informações e se conscientizem de sua própria aprendizagem. (VIANA, 2016, p. 8)

Diante dos dados da pesquisa e da análise das dissertações e teses, constata-se que aproximadamente 11% das produções abordam a prática da Mediação Pedagógica com olhar para inclusão, sendo sete dissertações e duas teses. A formação de conceitos dessa categoria foi discutida, principalmente, com base nos estudos de Vygotsky, e trata principalmente da integração e da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Foi possível constatar, de forma geral, que os trabalhos seguiram a linha de investigação que apontou um processo de Mediação Pedagógica como cooperação entre pares de estudantes, proposição de jogos didático-pedagógicos. Além disso, verificou-se que a apropriação dos conceitos se dá de forma mais efetiva quando os estudantes com necessidades educacionais especiais são instigados a se apropriarem de conceitos com eficácia tendo em vista as interações que acontecem no ambiente de sala de aula. Ou seja, a Mediação Pedagógica aparece nesses trabalhos como instrumento de equalização do ensino às dificuldades do público com deficiência.

²¹ Reuven Feuerstein (1921-2014) foi professor e psicólogo judeu, criador da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural (MCE), a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (MLE), e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

A pesquisa no BDTD aponta que 8,5% das produções sugerem a Mediação Pedagógica fomentadora do processo de ensino e aprendizagem²². Destacam-se, nessa categoria, as que abordam o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais; as especificidades da ação docente; a atividade humana na mediação dialético-pedagógica; e a mediação enquanto possibilitadora de superação do fracasso escolar. Feita a análise, considerou-se que as produções tendem à base filosófica marxista com as teorias de Vygotsky, Leontiev²³ e Elkonin²⁴ da Psicologia Histórico-Cultural, com exceção de uma que direciona o conceito de mediação para a concepção de Paulo Freire²⁵. No entanto, diante da análise é possível afirmar que a maioria dos conceitos de mediação está inclinada para a mesma perspectiva.

Destaca-se também nas abordagens de Mediação Pedagógica fomentadora do processo de ensino e aprendizagem o conceito de Vygotsky acerca da zona de desenvolvimento proximal, que aborda o processo de significação considerando a importância do outro no desenvolvimento humano, em que a articulação arrolada à ação conjunta, no diálogo e no conhecer o estudante em suas necessidades, motivos e sentidos de seu pensamento, pode criar possibilidades de desenvolvimento.

Por essa via de raciocínio:

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 190).

²² Ressalta-se que o BDTD existe desde 2003 e apesar dos esforços em inserir a produção anterior a esse período, o Banco de Dados ainda apresenta lacunas.

²³ Aleixei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). Russo, atuou durante meio século com trabalhos experimentais, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, sobre a influência da teoria do desenvolvimento social de Marx.

²⁴ Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984). Russo, foi um educador e psicólogo. Suas principais áreas de trabalho incluíram teoria dos jogos, ensino fundamental, psicologia do desenvolvimento e psicodiagnóstico. Trabalhou como professor primário e no Teacher Training College em Leningrado como assistente de Lev Vygotsky. Ele escreveu seu doutorado sobre o desenvolvimento da linguagem em alunos do ensino médio.

²⁵ Paulo Freire (1921-1997). Educador brasileiro reconhecido por sua contribuição para a história das ideias pedagógicas no Brasil e América Latina, especialmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, justifica-se que o uso expressivo do termo “proximal”, no meio acadêmico brasileiro, ainda que sob a observação da pesquisadora Zoia Prestes consolida a sua manutenção na análise empreendida nesta investigação.

A Mediação Pedagógica, específica no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, considerando a pesquisa na BDTD, é tema de 6% das produções. Dessa categoria, destaca-se o conceito de mediação pautada pela teoria histórico-cultural, com referência principal a Vygotsky. Dois trabalhos analisados tiveram o foco da pesquisa no primeiro ano do ensino fundamental, constatando a importância da Mediação Pedagógica de forma mais acentuada no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita das crianças. Todas as produções enfatizam a importância do reconhecimento da dimensão social do professor no processo de mediação, levando-se em conta a construção do conhecimento, bem como a organização de estratégias de ensino favorecedoras do desenvolvimento do estudante.

Entre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem mediados encontram-se também alusão à teoria de Jean Piaget acoplada a de Vygotsky. A partir da análise dessa categoria é possível evidenciar que a mediação pedagógica deve ser entendida por uma concepção que entrevê a posição de um professor reflexivo e consciente do seu papel, com disposição para estar sempre atento as teorias de sua área e a desenvolver sua profissão, pautado por métodos e princípios da educação capazes de promover o eficaz aprendizado.

Ademais, as produções que, segundo a pesquisa na BDTD, somam aproximadamente 22%, apresentam categorias que abordam a Mediação Pedagógica em diversos segmentos alinhados à educação com temáticas diversificadas. Um ponto importante a se destacar é que mesmo constando no título o termo Mediação Pedagógica foi possível analisar que alguns trabalhos não se dedicaram a conceituar ou pontuar a abordagem a qual o termo mediação se refere, apenas evidenciam a importância da mediação no processo educacional. Observados os trabalhos, é possível afirmar que, embora com temáticas diversificadas, as produções tiveram como ponto convergente à interpretação crítico-dialética, numa perspectiva freiriana e com referenciais teóricos principais, os estudos de Vygotsky e Leontiev com a fundamentação da teoria Histórico-cultural.

3.1 Levantamento das matrizes conceituais da mediação pedagógica nas produções acadêmicas

Algumas matrizes conceituais da mediação pedagógica destacam-se entre os trabalhos pesquisados, dos quais se têm a perspectiva dos autores russos em maior recorrência. Essa

matriz epistemológica fundamenta-se no acolhimento do marxismo como teoria e prática social. A revolução promovida pela escola soviética parece ser justamente a percepção da mediação como caráter da psique humana, ou seja, “a diferença dos fenômenos psíquicos naturais dos animais e dos homens é o produto da completa interação do indivíduo com o mundo, sendo esta mediada pelos objetos criados pelo homem” (SILVA, 2013, p. 138).

Silva (2013) destaca que Vygotsky inaugurou a aplicação do materialismo histórico e dialético no campo da psicologia e o desdobramento na área educacional, em que a sociedade não deve ser compreendida como uma força estranha de adaptação do homem, mas sim, um espaço em que ele cria a si próprio, ou seja, o homem não é somente produto da sociedade, mas produtor dela.

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se. (SILVA, 2013, p. 139)

Nessa direção, percebe-se que todo ser humano é capaz de aprender e que isso é possível por meio de uma base biológica e de sua interação com o meio social. Desde o nascimento, a criança é mediada por outros indivíduos, ocorrendo uma apropriação de instrumentos culturais, que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da subjetividade (VYGOTSKY, 1991).

Soma-se a essa perspectiva desenvolvimental sócio-histórica, formulada por Vygotsky, a pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani (2011). Esse cruzamento epistemológico favorece a percepção integral do sujeito, em que o homem, ao mesmo tempo, ser biológico e social, humaniza-se pela interação social, histórico e cultural e assume duplamente a função de mediação do meio e do indivíduo e entre os indivíduos por meio da educação.

Segundo Saviani (2011), o conceito de pedagogia histórico-crítica diz respeito ao

[...] empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76).

Com isso, busca-se superar tanto as teorias não críticas²⁶ quanto às crítico-reprodutivistas²⁷ da educação, uma vez que ambas as concepções, conforme Saviani (2011), compreendem a prática educativa de modo isolada dos fenômenos sociais e dos fenômenos históricos. Nesse contexto, a mediação pedagógica apresenta-se esvaziada ou diluída em estratégias desconexas. É

[...] pela mediação da escola, [que] acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2011, p. 20).

Por fim, uma perspectiva complementar da mediação pedagógica, sugere Martins (2011), é tomar a mediação como “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011, p.41).

A maioria das produções acadêmicas, quando pautadas pela abordagem psicológica, destacam as contribuições de Vygotsky e Piaget. Aquelas baseadas na teoria pedagógica recorrem majoritariamente ao pensamento de Paulo Freire. No entanto, em ambas, também há o registro de outras teorias, como por exemplo Wallon²⁸ e Feuerstein.

Santos (2014), em sua dissertação de mestrado, apresenta a mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita e traz a sustentação teórica a partir das concepções de desenvolvimento e aprendizagem defendidas por Vygotsky, com a psicologia

²⁶ Entre as teorias não críticas podemos destacar três principais linhas. A primeira é a da Escola Tradicional, a segunda, a Escola Nova e, a terceira, a pedagogia tecnicista.

²⁷ Dentre as teorias crítico-reprodutivistas, destacam-se a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; A Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (Cf. PASSERON, Jean C. **A reprodução:** elementos para a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975). E, por fim, a Teoria da escola dualista.

²⁸ Henri Wallon (1879 –1962) Pesquisador e professor francês, graduou-se em medicina e estudou psicologia e filosofia. Segundo Wallon, a gênese da inteligência é biológica e social. Ou seja, o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura.

soviética, e por Piaget, com a psicologia genética, com contribuições do discípulo de Vygotsky, Alexander Luria, que escreveu sobre a evolução da escrita. De acordo com Santos (2014), o trabalho não teve como objetivo aproximar as teorias, mas apontar que ambas podem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Para Santos (2014), Vygotsky e Luria²⁹, ao compreenderem o homem como sujeito psicológico, afirmam que a cultura está articulada com o desenvolvimento do indivíduo, por isso o professor deve atentar-se ao sujeito e produto (no caso do estudo de Santos, a escrita), tendo em vista a influência de um sobre o outro, ou seja, da escrita sobre o sujeito. A escrita, portanto, é concebida como meio de comunicação, de representação do pensamento, em que poderá ser possível estabelecer compreensão.

Meier e Garcia (2011) apontam aspectos da teoria marxista utilizadas por Vygotsky com vistas a questão cultural, em que

[...] compreende as formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos, dos quais a criança deverá se apropriar a fim de que possa dominar as tarefas que lhe são proporcionadas pelo meio [...] Vygotsky atribuiu um especial destaque a linguagem, dado o papel que exerce na organização e desenvolvimento dos processos de conhecimento (MEIER; GARCIA, 2011, p 53).

Meier e Garcia (2011) frisam que, baseado nas teses do materialismo histórico, Vygotsky destacou que o sujeito forma seu comportamento com vistas às relações que estabelece em suas vivências sociais, com o mundo exterior, dando origem ao comportamento consciente. Essas vivências o libertam dos limites do organismo permitindo-o perceber o comportamento humano, bem como assimilar/produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem.

Santos (2014), ao referir-se a Piaget, recorre à psicologia genética, que diz a respeito da interação do homem com o meio como justificativa, para explicar como os processos mentais são construídos. A relação educando e educador, portanto, exige do educador uma sensibilidade para compreender como o educando está reagindo ao processo de ensino e aprendizagem, para que as estratégias possam ser lançadas de acordo com a interação entre sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. O conceito que Piaget formula a esse respeito é o de epigênese “[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação

²⁹ Alexander Luria (1902-1977). Russo. É considerado o pai da Neuropsicologia moderna, sendo inclusive o criador deste termo. Trabalhou junto com Lev Vygotsky e Alexei Leontiev na construção de uma Psicologia com uma fundamentação filosófica marxista-dialética.

inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976, prefácio).

Com base na concepção de Piaget e Vygotsky com relação ao desenvolvimento da inteligência humana, é possível traçar duas diferenças importantes à explicação da aprendizagem. Para Piaget, aprendizagem acontece depois do desenvolvimento. Já Vygotsky afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (SANTOS, 2014, p. 47).

Analisa-se agora a teoria de Feuerstein (1921- 2014), que ganha destaque nesta pesquisa a partir da dissertação “A Mediação Pedagógica na Educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein”, de Fernanda Pereira Labiak (2016), na qual destaca-se que Feuerstein estudou no Instituto de Genebra coordenado por Jean Piaget, mas decidiu sistematizar uma teoria baseada nos resultados de seus estudos, conhecida como Modificabilidade Cognitiva Estrutural – MCE. Sabe-se que o conceito de mediação ganha novos contornos a partir de Feuerstein, que “vivenciou o papel de mediador em processos de aprendizagens com diversos sujeitos e suas especificidades, em diferentes tempos de sua vida” (LABIAK, 2016, p. 52).

Contudo, de acordo com Labiak (2016), mesmo com as influências teóricas acerca das causas do comportamento humano de Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), Carl Gustav Jung (1875-1961) e Léopold Szondi (1893-1986), Feuerstein contrapõe o “ponto de vista de que os impulsos que guiavam o comportamento e, conseqüentemente, o aprendizado eram majoritariamente de origem emocional” (LABIAK, 2016, p. 54), sendo portanto, originados do subconsciente como impulsos incontroláveis.

Para Labiak (2016),

Feuerstein cita que os teóricos da perspectiva comportamental apresentaram uma alternativa aos pressupostos psicodinâmicos em que focavam quase exclusivamente seus preceitos no comportamento e seus resultados, não se atendo às origens dos sujeitos e deixando pouco espaço para o pensamento como um fator importante para conectar o estímulo derivado da experiência, podendo regular o comportamento responsivo (LABIAK, 2016, p. 54).

Por sua vez, Fonseca (1998) diz que Feuerstein alicerça sua obra afirmando que todo o ser humano é modificável. Já para Meier e Garcia (2011, p.101), essa é uma concepção sem a qual não é possível compreender a teoria da avaliação e da intervenção na Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de “que todos os indivíduos que se queiram envolver em um processo de transmissão cultural [...] deverão submeter-se a esta crença, sem a qual não se está preparado

para assumir essa função”. Sendo assim, Labiak (2016, p.58) indaga: “como é possível estimular o potencial para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural que existe em todo ser humano?” e recorre à teoria e aplicação da Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM. A pesquisadora entende que, Feuerstein considera a Experiência de Aprendizagem Mediada

como uma via essencial, na qual o sujeito alcança interação com o mundo. O autor [Feuerstein] baseia-se no fato de que não se pode prever limites para o desenvolvimento do aprendiz, e, desse modo, enfatiza que não é possível classificar o sujeito sem conhecer previamente seus potenciais de aprendizagem. Assim, ao propor a EAM, evidencia que sua efetivação acontece em interações sociais, nas quais o sujeito produz processos de aprendizagem que lhe possibilitam apropriar-se de conhecimentos e reelaborá-los, chegando a elevados patamares de entendimento (LABIAK, 2016, p. 58-59).

Diante disso, a Experiência de Aprendizagem Mediada relaciona-se com toda interação humana, a fim de propiciar no indivíduo modificações expressivas e duradouras, otimizando seu potencial de aprendiz. Considerando a mediação como centro no processo de desenvolvimento da cognição e da metacognição, o indivíduo, valendo-se de suas experiências vividas, sejam elas formais ou informais, será capaz de obter benefícios por meio da interação com o ambiente de Aprendizagem Mediada, com isso, sua capacidade de aprendiz será melhor.

Por sua vez, parte considerável das produções fazem referência ao pensamento de Paulo Freire, mesmo que paralela a outras vertentes teóricas. Fernanda Carvalho Ferreira (2014)₂, em sua dissertação “Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos”, acolhe Freire como referência para apontar mediações pedagógicas possíveis. Ela pondera que,

Com uma educação problematizadora seria possível gerar uma educação popular e verdadeiramente libertadora onde, por meio de um diálogo mediador crítico libertador, os sujeitos pudessem ter consciência de sua condição existencial e do ser-mais (FERREIRA, 2014, p. 47).

A partir de Freire (2005), pode-se compreender que o mediador entre o educador e o educando é sim a própria realidade. Então, destaca-se a importância de conhecê-la e, a partir disso, o educando apropria-se dela, não para manter-se inerte, mas com o objetivo de transformá-la. Sendo assim, a mediação, para Freire, considera o ambiente em que se está inserido, partindo dele e com vistas a ele, não há apenas transferência de informação, pois entre os sujeitos da educação existe a mediação, que pode ser algo concreto ou não, “já que ninguém

educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2015, p. 79). Ou seja, a mediação não é pautada na transferência/transmissão do conhecimento de um para o outro, compreende esse processo mediativo a coparticipação na compreensão e significação, portanto na apropriação do conhecimento.

Posto isso, a mediação não é considerada neutra, sendo necessário se ter uma abordagem crítica, com olhar a desvelar uma realidade que também não é neutra. Isso justifica a importante consciência da não neutralidade para a transformação da realidade. Segundo Freire (2005), o processo educativo deve considerar a realidade dos educandos, por isso, é imprescindível o papel do educador colocando-se diante dessa realidade, a fim de estabelecer um diálogo consciente com ela. Afinal, a educação está pautada na relação dialógica entre educador e educando, abrindo, com isso, possibilidade de mudança, e não apenas manutenção do *status quo*³⁰.

3.2 A produção acadêmica no Brasil acerca do conflito no ambiente escolar

Ao se pesquisar o termo “conflito”, na BDTD, entre os anos de 2014 a 2018, obtêm-se um amplo resultado de produções³¹, do qual se destaca o conflito associado à educação³². Considerando a amplitude da pesquisa na área de educação, decidiu-se pesquisar as produções, compreendidas entre 2008 e 2018, notadamente com a expressão “Conflito no ambiente escolar”.

³⁰ Status Quo ou Statu quo é uma expressão do latim que significa “estado atual”. O status quo está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento.

³¹ Na data de 13 de abril de 2019, registrou-se 5.716 resultados entre dissertações e teses, para o período de 2014 a 2018, para a busca do termo “conflito”.

³² Na data de 13 de abril de 2019, registrou-se 996 resultados entre dissertações e teses, para o período de 2014 a 2018, para a busca para o termo “conflito”, com filtro para “Educação”.

Foram localizadas oito produções, sendo sete³³ dissertações de mestrado e uma³⁴ tese de doutorado. Dos programas de pós-graduação que se dedicaram a tratar do conflito no ambiente escolar, sete são da área da educação, outra área no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, da Universidade Federal de São Carlos, mesmo assim, o objetivo do trabalho relaciona-se à área da educação, pois buscou identificar as estratégias do professor mediador escolar e comunitário³⁵ para garantir a permanência do estudante, que cometeu ato infracional, na rede de ensino.

Uma das produções³⁶ localizadas consiste em mostrar aspectos da identidade profissional de alguns professores de matemática do município de Goiânia, pertencentes à

³³ CARNEIRO, Sandro Tibiriçá dos Santos. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio**: uma intervenção em um projeto de formação continuada. 2018. 84 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_d40c046292b46da03ffd0501c87278d7. Acesso em 18 out. 2020.

POSSATO, Beatris Cristina. **O "professor mediador escolar e comunitário"**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253960>>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOUZA, Janderson Vieira de. **A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia na luz da Etnomatemática**. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/578>. Acesso em: 18 out.2020.

CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça restaurativa**: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário. 2017. [178 folhas]. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, [São Bernardo do Campo]. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_1b4ecff8f81968141d11c5ea037b3063. Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, Alessandra Simão da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo**: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais. 2016. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_025af81e4ff7ae00f736268035bd5a4d. Acesso em: 18 out.2020.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC)**: problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out.2020.

BELLI, Alexandra Amadio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20031>. Acesso em: 18 out.2020.

³⁴ SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8949bd6d82292c8e358ff48cf2e61fd. Acesso em: 18 out.2020.

³⁵ A função de professor mediador foi instituída no estado de São Paulo em 2010. CF. SÃO PAULO. **Resolução SE 19, de 12-2-2010**: Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 12 fev. 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM. Acesso em: 13 abr. 2019.

³⁶ SOUZA, Janderson Vieira de. **A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia na luz da Etnomatemática**. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/578>. Acesso em: 18 out. 2020.

Unidade Regional Central. Nessa produção, a percepção de conflito está mais centrada no professor e sua relação com a implementação ou compreensão das políticas públicas vinculadas ao ambiente escolar.

Três dissertações³⁷, dentre as levantadas, referem-se à função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, o qual faz parte do Programa de Proteção Escolar, instituído pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), Resolução SE 19 (SÃO PAULO, 2010). Nesse conjunto, os objetivos principais das produções têm em vista a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, e buscam: **(i) investigar**: a) como ele está vivenciando as situações de conflito no ambiente escolar; b) o contexto de surgimento deste “novo profissional” no âmbito da rede estadual paulista, desde a concepção acerca desta nova função, bem como as questões relativas ao processo de seleção e de atuação nas unidades escolares; **(ii) problematizar** a efetividade da mediação escolar a partir das análises das consideradas boas práticas do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A partir de uma das produções³⁸ foi possível perceber que o conflito apresentado alude ao processo de ensino e aprendizagem com vistas a sua resolução, por meio da formação continuada dos professores da Educação Básica, especificamente, a dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo dessa produção teve o foco nas competências socioemocionais e a resolução de problemas, por meio da investigação de um grupo de professores e na análise e no desenvolvimento de uma situação-problema em sala de aula.

Ao analisar uma produção³⁹, que explora algumas habilidades sociais em professores do ensino médio, o conflito também está relacionado à questão da formação continuada como

³⁷ São elas: CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça restaurativa**: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1673/2/Alex%20Rodolfo%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, Alessandra Simão da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo**: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais. 2016. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_025af81e4ff7ae00f736268035bd5a4d. Acesso em: 18 out.2020

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC)**: problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out.2020.

³⁸ BELLI, Alexandra Amadio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20031>. Acesso em: 18 out.2020.

³⁹ CARNEIRO, Sandro Tibiriçá dos Santos. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio**: uma intervenção em um projeto de formação continuada. 2018. 84 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2523>. Acesso em: 18 out.2020.

resolução para tal. A dissertação aponta a investigação do repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do Ensino Médio antes e depois de uma intervenção. Este procedimento foi parte de um projeto de sensibilização que visava ressaltar a importância das habilidades sociais nas relações interpessoais professor-estudante. A conclusão foi que, para anular conflitos no ambiente escolar, um treinamento em habilidades sociais pode ser uma ferramenta a mais disponível para auxiliar professores em seu dia a dia em sala de aula.

Dentre as produções destaca-se uma tese de doutorado⁴⁰, que também se refere ao “Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo”, conforme já citado anteriormente. A produção traz como conflito a violência no ambiente escolar e faz a análise de políticas públicas de prevenção e/ou minimização da violência nesse ambiente. Isso para demonstrar que os programas de prevenção a violência em ambiente escolar apresentam muitos aspectos idênticos a outros já vivenciados, o que causa uma sensação de recomeço a cada novo projeto. Destaca que o Professor Mediador, assim denominado na resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro de 2010 (SÃO PAULO, 2010) assume o delicado papel para a construção de um ambiente escolar mais pacífico que visa resgatar as relações éticas e morais na escola, o que, de acordo com a produção, não será possível sem o trabalho coletivo de todos os responsáveis pela escola, com investimento público e vontade política na formação, no acompanhamento e na avaliação do projeto.

Pode-se perceber, portanto, que os trabalhos até aqui referidos tomaram o conflito no ambiente escolar no seu aspecto negativo e, que, a maioria dos trabalhos pesquisados reflete acerca do conflito enquanto prática da violência, e busca, com isso, a efetiva resolução e/ ou minimização destes atos.

40 SCOTUZZI, Cláudia Aparecida Sorgon. O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8949bd6d82292c8e358ff48cf2e61fd> Acesso em: 18 out.2020.

SEÇÃO 4. PUBLICA-SE E CUMPRAM-SE!? A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA

Para Janete de Azevedo (2001), as políticas públicas⁴¹ possuem função intervencionista, e devem ser independentes de quem está no governo. Além disso, elas devem ter como meta diminuir as desigualdades estruturais, que é dever do Estado, por meio do desenvolvimento e implementação de ações de proteção social. Aqui pensou-se também em quão ampla pode ser a interpretação dessas políticas que podem ser refletidas à luz da literatura clássica.

Segundo Dalila Andrade Oliveira (2011),

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p. 329).

As variantes entre as políticas de governo e as políticas de Estado podem ser compreendidas a partir de diversos momentos da história educacional brasileira. Notadamente aquelas que pensaram desde a necessidade de priorizar outras áreas do interesse público, como a economia, a segurança nacional, até a recorrente prática de descontinuidade de projetos em

⁴¹ Para esta seção considerou-se as seguintes políticas públicas: BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. 2018. Elaborado pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**: Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 5 abr. 2009. Seção 1, p. 94-97. Diário Oficial da União. 2018e. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 out. 2020.

nome de uma preocupação eleitoreira de eliminar resquícios de políticas que pudessem ser relacionadas à adversários.

Diante dessa acepção, pode-se, por exemplo, memorar a obra de Franz Kafka (1883-1924)⁴², *O processo* (1925)⁴³, em que o personagem principal é um bancário bem-sucedido, que em uma manhã acorda e recebe a notícia, de dois supostos oficiais, que está detido, mas não é revelado a ele sob qual acusação. Josef K, nome do personagem, frente à acusação pensa que será inocentado, pois aquilo não passava de um mal-entendido, confiando na justiça e nas leis, que poderiam absolvê-lo ou mesmo promover sua defesa. Interessante pensar que o personagem, mesmo sabendo que existia uma lei e ele poderia se valer dela para proteger-se, é essa a mesma lei que o aprisiona. E não foi de maneira comum como se vê os homens encarcerados. Josef K não é encarcerado, porém, simbolicamente preso ao sistema que, parece, não vai lhe permitir mais nenhum tipo de ação. Paradoxalmente, poder-se-ia perguntar se se está diante de um prisioneiro em liberdade ou de um homem livre aprisionado?

Talvez essa indagação se aproxime de algumas inquietações defronte a determinadas políticas públicas que, teoricamente, têm a função de diminuir as desigualdades, no entanto, os paradoxos da política acabam limitando ou procrastinando a realização delas, que não são neutras e têm um “sujeito-objeto” determinado.

A partir de um olhar pessimista ao se relacionar a obra *O processo* com as políticas públicas, o pesquisador deste estudo se apropria de Kafka para colocar o homem sob um prisma de que a realidade é pior que o pesadelo, em que a subjetividade dele é ignorada em nome do “bem-estar” coletivo, representado por uma maioria de determinados grupos. De fato, será que essa maioria está disposta a descolar-se de suas individualidades para ser contemplada pelo pensamento coletivo? É possível acreditar em elementos que apontam para uma degeneração do ser?

Também a título de ilustração literária, encontra-se na obra de Lima Barreto (1881-1922) o conto *Como o homem chegou*⁴⁴ (1914), narrado de forma irreverente e irônica uma espécie de epopeia, que apresenta uma crítica veemente a burocracia do serviço público, ao

⁴² Nasceu em 3 de julho de 1883, na República Tcheca. Foi um escritor de língua alemã e um autor de romances e contos, reconhecido como um dos escritores mais influentes do século XX.

⁴³ Romance do escritor Franz Kafka, que conta a história de Josef K., que acorda certa manhã, e é processado e sujeito a longo e incompreensível processo por um crime não especificado. Segundo Max Brod, amigo pessoal de Kafka, o livro permaneceu inacabado como estava quando Kafka teria lhe entregado os escritos, em 1920. Após sua morte, Brod editou *O Processo* pelo que ele julgou um romance coerente e o publicou em 1925. Cf. KAFKA, Franz. **O processo**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1982. Tradução de Torrieri Guimarães.

⁴⁴ BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Como o “Homem” Chegou**. Conto publicado online. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/como-o-homem-chegou-conto-de-lima-barreto/>. Acesso em: 18 out. 2020.

ponto de um homem, preso injustamente, considerado louco por seus estudos, morrer em um caminhão blindado ao fim de pouco mais de dois anos de traslado sem comer e beber. A burocracia que levou o homem a óbito perpassa a obediência ou incompreensão dos encarregados do delegado diante das determinações a eles atribuídas, a de transportar o preso de Manaus ao Rio de Janeiro, em encarceramento total e constante e sem comunicação com ninguém. Com grande riqueza o conto proporciona a reflexão e denúncia acerca da lentidão, às vezes, incompetência e morosidade da burocracia pública.

Considerando os expostos literários como representação de vivências metaforicamente possíveis, apresenta-se a pertinência em articular a abordagem aos termos mediação pedagógica, conflito escolar e itinerário educativo à luz das políticas públicas em curso ou em tramitação, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018e), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (BRASIL, 1996) não apresenta uma abordagem específica acerca dos temas mediação pedagógica e conflito escolar, ainda que aspectos como o enfrentamento da violência seja abordado em seus aspectos posteriores. Em seu artigo segundo, que trata dos princípios e finalidades da educação, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, online); e no artigo terceiro que trata dos princípios base, percebe-se que a abordagem por mediação pedagógica não está explícita, contudo é possível perceber a concepção a partir dos princípios elencados. A saber:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
- III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;**
- IV - **Respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - **Valorização da experiência extraescolar;**
- XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**
- XII - **consideração com a diversidade étnico-racial.** (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996, online – grifos nossos).

A mediação pedagógica fica implícita nos destaques da citação e pode ser percebida quando, por exemplo, permite-se usar a liberdade para “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A que se pensar que esses verbos e substantivos, em especial os destacados na citação, indicam movimentos intercruzados, ou mediados, indicativos de um diálogo, pois, sabe-se que segundo Freire (2005), a educação está pautada na relação dialógica entre educador e educando.

A temática da violência e as medidas de prevenção e/ou mediação, que estão previstas no artigo doze, inciso nove, incluído na Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018c, online), trata do “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas”; E também no artigo 26, parágrafo nono, que diz:

[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990⁴⁵, observada a produção e distribuição de material didático adequado⁴⁶(BRASIL, 1996, online).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a) é referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do Brasil. Para a educação infantil no contexto da educação básica, a BNCC destaca o termo mediação, a partir de práticas com vistas a resolução de conflitos e a regulação das emoções, possíveis de serem observadas, durante a interação nas brincadeiras infantis.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018a, p. 478).

⁴⁵ Cf. BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

⁴⁶ Incluído pela Lei nº 13.010. Cf. BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

Mesmo assim, não traz uma definição específica para o termo mediação, ou melhor, não se detém a conceituar, ficando a cargo do profissional da educação, por meio de suas leituras didáticas/acadêmicas ou de mundo, inferir a proposição do termo. É certo que, de acordo com o dicionário de língua portuguesa, há uma definição e limitação do significado, porém, ao se pensar no campo filosófico, sociológico, psicológico etc. existe uma abrangência conceitual, por vezes, não acessível ao profissional da educação que tem a BNCC como referência processual e metodológica.

O termo mediação, ainda é usado na BNCC no quadro “língua portuguesa – 1º e 2º anos”, no que diz respeito às práticas de linguagem, especificamente no campo leitura/escuta, prevista como atividade compartilhada e autônoma, tendo como objeto de conhecimento a formação de leitor por meio do desenvolvimento da habilidade “buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (BRASIL, 2018a, p. 99). O mesmo ocorre quando a pesquisa é tomada enquanto objeto de conhecimento em que a BNCC preconiza o desenvolvimento da habilidade “Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades” (BRASIL, 2018a, p. 109).

Registra-se também que a mediação aparece como objeto de conhecimento na área de língua inglesa quando expressa a necessidade de “Produção de textos orais, com a mediação do professor”, bem como a partilha de leitura, na mesma perspectiva (BRASIL, 2018a, p. 249). O mesmo se aplica com a prática de pré-escrita, escrita, pós-escrita (revisão de textos), em que a mediação pode ser feita pelo professor ou colegas.

A BNCC, ao tratar do ensino religioso, aponta o símbolo como elemento mediador de significados ou alterações deles: “é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa” (BRASIL, 2018a, p. 438).

A partir dos exemplos supracitados é possível perceber a vastidão de significados do termo mediação, que de acordo com os excertos retirados da BNCC, serão realizados por professores e estudantes, no ensino da língua materna, da língua inglesa e de ensino religioso, portanto, em níveis de idade e posição intelectual diferentes. Imagina-se, por conseguinte, a pergunta: A partir da BNCC, o que você entende por mediação? Quais estratégias você adotará para mediar em suas aulas, segundo a BNCC?

O termo mediação também aparece na BNCC, ao se pensar os itinerários formativos⁴⁷ como percurso ao desenvolvimento do jovem estudante e seu protagonismo,

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil... (BRASIL, 2018a p. 478)

Nesse sentido, a mediação é apresentada como meio de intervenção sociocultural, mobilizando conhecimentos de diversas áreas, que podem ser acionadas diante dos variados conflitos vividos no itinerário formativo, a fim de “promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nessa direção, os termos da produção em questão: mediação; conflito e itinerários, aparecem juntos, abordando, de forma mais específica e conceitual, o termo itinerário formativo, conforme será apresentado na sequência.

No dia 22 de novembro de 2018, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução de n. 3 (BRASIL, 2018d) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para a análise em curso, interessa destacar o inciso três, que trata dos itinerários formativos, definidos como

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018d, p. 2).

Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo do novo Ensino Médio, ou seja, serão escolhidos conforme interesses dos estudantes. Eles estão, segundo a resolução, divididos em três tipos: área do conhecimento; formação técnica e profissional; e o integrado. No artigo, os currículos para o ensino médio “são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” (BRASIL, 2018d, p. 5). No itinerário por área de conhecimento, o estudante terá a oportunidade de ampliar a aprendizagem em uma determinada

⁴⁷ BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

área para aplicação em contextos diversos dos conhecimentos oriundos das linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

Tendo em vista a articulação da formação com o mundo do trabalho, o itinerário formativo que diz respeito à formação técnica e profissional, propõe o

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018d, p. 7).

Alinhado à mediação, encontra-se no artigo 12 a organização a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. No parágrafo segundo, inciso três, alude a mediação como prática frente dos conflitos: “mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (BRASIL, 2018d, p. 7). Aqui, percebe-se que a mediação toma mais um sentido, a de mediar conhecimentos já adquiridos que foram ou serão mobilizados para a mediar um conflito, trata-se, portanto, de uma estratégia para solucionar um conflito, aparentemente, compreendido como algo negativo, haja vista, que é proposto uma mediação a fim de “promover [...] e implementar soluções” (BRASIL, 2018d, p. 7).

O itinerário formativo integrado poderá articular mais de uma área do conhecimento e/ou formação técnica e profissional, atentando-se ao interesse do estudante com embasamento nos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. Os objetivos dos itinerários formativos apresentados pela Portaria nº1.432 (BRASIL, 2018e), de 28 de dezembro de 2018, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, são

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018e, online).

Detendo-se, portanto, à análise dos documentos supracitados é possível perceber que, embora tratados ou apresentados os termos – mediação pedagógica, conflito escolar e itinerários educativos – ainda há um grande potencial a ser desvelado, tanto na parte conceitual, quanto na parte empírica. É presumível que algumas inferências permitidas a essas políticas públicas exigem do profissional da educação, principalmente professores, um exercício contínuo em busca de sua formação continuada, o que poderá auxiliar na otimização do trabalho pedagógico, ainda que esta, por sua vez, não seja capaz de oferecer respostas suficientes.

Por fim, ao retomar o personagem de Franz Kafka, se Josef K se vê impotente diante das complexidades e de um caos gerado pela manipulação do aparelho judiciário, analogamente, o mesmo pode ocorrer com o profissional da educação que, por vezes, incompreendido, estagnado, frustrado, se vê, enfim, aprisionado a um sistema. Nesse sentido, as leis que regulamentam a educação, por vezes, aparentam ignorar a individualidade do sujeito, ou seja, partem para um coletivismo, que trata o subjetivo como objetivo, os números como resultados pontuais de um processo que está envolto a um leque abstrato. Em relação ao conflito, que é inerente ao itinerário educativo, não se legisla em função de compreendê-lo, mas por vezes ignora-o, ou tenta-se minimizá-lo almejando a resolução.

SEÇÃO 5. METODOLOGIA | ASSIM CAMINHAMOS NESTA ATIVIDADE DE PESQUISA

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...
Detrás de grossas paredes,
de leve, quem vos desfolha? [...]
(MEIRELLES, 1967, p. 560, 561)*

A abertura desta seção é ilustrada por Cecília Meirelles (1901-1964), umas das poetisas mais lidas da literatura brasileira. Com seu tom intimista é capaz de revelar, por entre a sensibilidade, muito do que o silêncio das palavras pode dizer. É possível, a partir do poema de Cecília Meirelles, perceber o quão as palavras podem desnudar ou encobrir do ser humano. As palavras, por mais que sejam apenas lançadas, alcançarão um destino, podem ser acolhidas, repelidas, analisadas ou julgadas. Que venham as palavras!

Assim como o poema de Cecília Meirelles revela a profundidade do mistério da palavra, esta pesquisa baseia-se na análise delas, com atenção às teorias acerca das metodologias de pesquisa, ou seja, com procedimentos investigativos qualitativos, resultando em uma combinação de Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental, com uso de procedimentos de análise de conteúdo. Para analisar a mediação pedagógica a partir de uma perspectiva de investigação e conceituação de conflito, que pode ser percebido como elemento intrínseco ao itinerário educativo e ao processo educacional, esta pesquisa teve como *corpus* os estudos dessa

problemática realizados no âmbito da pesquisa acadêmica, bem como na produção escolar de registros, acerca da percepção do conflito e possíveis práticas mediadoras, no período de fevereiro a junho de 2019.

No campo da produção acadêmica foram pesquisadas teses de doutorado; no escolar, os registros específicos de uma escola, como: livros de Ata; registro de ocorrência escolar; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Para analisar as teses de doutorado, a fim de compreender as perspectivas de mediação pedagógica presentes nessas produções, foi consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com objetivo de levantar as produções considerando título e/ou assunto, “mediação pedagógica”, obtidos por meio da busca avançada no banco de dados dos últimos cinco anos (2014 a 2018). Dessas produções foram analisados: a temática; os objetivos; o conceito de mediação pedagógica; o possível conflito gerador da produção; o referencial teórico; e os resultados. De posse dessas informações, a pesquisa investigou se houve a prática de mediação pedagógica; em caso afirmativo, se o foco esteve na resolução ou compreensão dos conflitos pertinentes ao itinerário educativo.

5.1 Definição do local da pesquisa e corpus para análise documental

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo como base a estimativa da população residente nos municípios brasileiros, com data referência em 1º de julho de 2018, a cidade de Araguari ocupa o 25º lugar no ranking de municípios mais populosos de Minas Gerais e 4º lugar no Triângulo Mineiro, com aproximadamente 116.691 habitantes. No campo educacional, o município compõe a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. A saber, Uberlândia é a segunda maior cidade com o equivalente número de estabelecimentos: 72 escolas, sendo 19 estaduais, 32 municipais e 21 privadas; dessas, 68 estão localizadas em áreas urbanas e quatro em área rural, o que totalizam 17.443 estudantes no ano 2018, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep⁴⁸. Acredita-se que as condições encontradas no município de Araguari, potencialmente, correspondem a uma realidade equivalente a encontrada em 49% da população

⁴⁸ INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar**: resultados e resumos. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 5 mar. 2019.

brasileira⁴⁹, tendo sido observadas as características populacionais e educacionais de uma realidade do interior brasileiro.

Vale ressaltar que a cidade de Uberlândia é citada, pois nela se encontra a 40ª Superintendência Regional de Ensino, da qual Araguari pertence e de onde advêm todas as orientações e repasses acerca de resoluções, bem como formação de professores, as análises de resultados feitas pela equipe de analistas educacionais e o repasse de ações e acompanhamento/fiscalização das ações desenvolvidas pelas escolas, por meio dos inspetores, que norteiam as ações na cidade de Araguari.

Acerca dos indicadores contextuais disponíveis no Projeto Político Pedagógico, a escola enquadra-se no nível socioeconômico do Grupo 04. De acordo com o Inep, o Indicador de Nível Socioeconômico⁵⁰ possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto. Consta ainda no PPP, de acordo com os dados do Inep, acerca do sexo dos estudantes que 55% são do sexo feminino e 45% do masculino. Sobre a cor autodeclarada: 0,09% se declaram de cor amarela; 51,45% branca; 0,09% indígena; 29,25% parda; 3,74% preta e 15,39% não informaram. O corpo discente é formado majoritariamente por moradores da zona urbana, apenas 2,3% são oriundos da zona rural.

5.2 Critérios de inclusão e exclusão

O cenário da 40ª Superintendência Regional de Ensino, apesar de profícuo, demonstrou-se demasiado amplo diante dos limites que impõe uma pesquisa a ser desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional, especialmente devido ao prazo a ser cumprido. Nesse sentido, a escolha de uma instituição pareceu ser a opção mais viável para o desenvolvimento da investigação. A escolha de uma dentre as várias escolas deu-se em virtude da localização geográfica (região central; acesso ao transporte coletivo; proximidade dos locais de trabalho

⁴⁹ Dossiê Interior do Brasil: dimensionamento, características e oportunidades. Cf. DATASEBRAE (Brasília). Ministério da Educação. **População do interior**: resultados e resumos. Resultados e Resumos. 2020. Assunto disponibilizado pela Unidade de Gestão Estratégica do Sebrae Nacional. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/populacao-do-interior/#moradores>. Acesso em: 5 mar. 2019.

⁵⁰ INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 maio 2019.

dos responsáveis; confluência de serviços de interesse aos estudantes: como escolas de idiomas, cursos profissionalizantes, consultórios médicos, odontológicos; e a pretensa sensação de segurança), que favorece o acesso de estudantes de várias partes da cidade, garantindo assim o aspecto de pluralidade.

Para a produção do *corpus* da pesquisa foram analisados os registros do Ensino Fundamental II, que recebem crianças e adolescentes entre 11 e 14 anos, com um recorte observando as turmas com maior ocorrência de registros de conflitos. Após o levantamento, oficializou-se a análise do livro de advertência do 9º ano.

Considerando a “autonomia” atribuída ao estudante do Ensino Médio e a internalização do discurso de que ele tende a caminhar sozinho, grande parte das escolas não faz registros formais do que se denominam conflitos, portanto, esta pesquisa não acolheu esse grupo como *corpus*. Os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, ao contrário, constituem foco de registro extensivo e dispõem de grande número de pesquisas e estudos,⁵¹ o que também os dispensam do *corpus*, segundo o propósito da pesquisa.

5.3 O conflito no ambiente escolar e a análise de documentos

Para identificar como é percebido o conflito no ambiente escolar, bem como os encaminhamentos ou respostas dadas a eles, foram analisados os livros de advertência, atas de conselho de classe, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. De posse dos dados levantados, o pesquisador fundamentou-os com referencial teórico e metodológico para tentar apontar sugestões de práticas para compreensão dos conflitos intraescolares, levando em consideração que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 86).

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, por meio da norma 6023/2000), documento é: “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos,

⁵¹ Ao pesquisar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações o termo “Educação Infantil”, entre os anos de 2013 a 2018, encontrou-se 2.266 publicações. Para o termo “Ensino Fundamental I”, também entre os anos de 2013 a 2018, encontrou-se 2.184 publicações. Já para o termo “Ensino Fundamental II, considerando os anos de 2013 a 2018, encontrou-se aproximadamente 50% menos publicações, um total de 1.103. Cf. BRASÍLIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações - BDTD. **Acesso e Visibilidade às Teses e Dissertações Brasileiras**. 2020. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Home>. Acesso em: 3 mar. 2019.

manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação” (ABNT, 2000, p. 2).

Para Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica, em que sua análise parte de hipóteses e questões que sejam do interesse do pesquisador, que os investiga na tentativa de identificar informações pertinentes. Complementarmente, para Cellard (2012), definir documento é um grande desafio, pois nele está a história de todas as Ciências Sociais. Se antes a noção de documento era aplicada ao texto e arquivos oficiais, com o correr do tempo, essa definição ganha novos contornos. Deixa de ser apenas uma abordagem histórica, focada nos gestos dos políticos e nos fatos, para uma noção que considera a evolução da própria disciplina histórica, especificamente pela Escola dos *Annales*⁵².

Cellard (2012) ainda orienta para a construção de uma análise preliminar, formada a partir da organização de um quadro teórico com cinco dimensões, a saber: (i) o contexto; (ii) o autor ou autores; (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; (iv) a natureza do texto; e (v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. O autor afirma que após essa análise preliminar, em que o pesquisador contempla, à vontade, o material selecionado, com idas e vindas, para então proceder a uma reconstrução, será possível conseguir uma interpretação coerente, baseando-se na temática ou questionamento inicial que, a partir de então, pode modificar-se ou enriquecer-se.

Para a análise documental da pesquisa em questão, o método baseou-se, portanto, na perspectiva de André Cellard (2008), segundo o qual, o pesquisador deve (i) “[...] localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade [...]” e (ii) “compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão” (CELLARD, 2012, p. 303).

Logo, de acordo com os fundamentos metodológicos apresentados anteriormente, apresenta-se um quadro geral informando sobre a construção documental visando organizar os dados da análise em investigação.

⁵² Movimento surgido na França, agrupado em torno da revista *Annales*, desde a sua fundação até o momento. Cf. BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

Quadro 06 – análise preliminar dos documentos

Documentos em análise	Contexto	Autoria	Autenticidade e confiabilidade	Natureza do texto	Conceitos-chave e lógica interna
Livros de Advertência de fevereiro a julho de 2019	Registros produzidos no ano de 2019, sob governo Federal, em seu primeiro mandato como presidente, após 28 anos como deputado federal: Jair Messias Bolsonaro (PSL); sob o governo estadual em seu primeiro mandato político: o empresário Romeu Zema Neto (Novo); e municipal, em seu segundo mandato, não consecutivo: o empresário Marcos Coelho de Carvalho (MDB).	-Diretor/a -Vice-diretor/a -Supervisor/a -Secretário/a - Pais e/ ou responsáveis Embora conste a assinatura dos supracitados, nem sempre a autoria pode ser atribuída aos pais e/ ou responsáveis.	Documento previsto no Regimento Escolar (2018), aprovado pelo colegiado escolar e pela 40ª SRE. Autenticidade é verificada pela assinatura do/a diretor/a em todas as páginas. Ao término de cada registro o relator e os envolvidos assinam dando ciência	Normativa, e prescritiva Relato de fatos ocorridos normativos e prescritivo	Disciplina, orientação, responsável, direitos, deveres, orientação, acompanhamento, ciência, comprometimento e comportamento
Atas de conselho de classe	Ano de implementação da BNCC. Elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais com vistas a BNCC.	Supervisora	Atas assinadas por todos os participantes citados no texto	Normativa, e prescritiva Relato de fatos ocorridos normativos e prescritivo Documento oficial para informar acerca das discussões e encaminhamentos.	Orientação, estabelecer medidas, diagnóstico, aprendizagem, resultados, discussão e aprovação.
Projeto Político Pedagógico	Segundo a pesquisa, <i>Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil</i> (ISBN 978-85-240-4513-4), feita pelo IBGE, pela primeira vez, estudantes negros são maioria no ensino superior. Ano de institucionalização do Programa Nacional das	Faz parte da elaboração o conceito de gestão democrática. Comunidade escolar	Assinatura do Colegiado Escolar; direção, inspeção e protocolo na Superintendência Regional de Ensino retificando o documento	Intencionalidades, orientador, consenso provisório, concepções de educação	Identificação da entidade, caracterização da entidade, concepção de educação princípios, objetivos, diretrizes, política de projetos, avaliação, análise de resultados, descrição de funções, programa de convivência democrática, destinação de recursos e ações para melhoria.
Regimento escolar	Escolas Cívico-Militares. Publicação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)	Secretaria Estadual de Educação; Superintendência Regional de Ensino e Colegiado Escolar	Assinatura do Colegiado Escolar; direção, inspeção e protocolo na Superintendência Regional de Ensino retificando o documento	Normativo e prescritivo	Direitos, deveres, prevenção, encaminhamentos, penalidades

Fonte: Aautor (2019) com base em Cellard (2008).

No Quadro 06 é possível ter uma percepção geral da composição dos documentos utilizados na pesquisa. A partir dele, faz-se necessário detalhar as características reunidas em cada uma das cinco dimensões, a saber:

Livro de Advertências: de acordo com Houaiss (2020), advertência é um substantivo feminino que tem o ato ou efeito de advertir, ou seja, dar um aviso, repreender, fazer uma observação ou aplicar pena a alguém que incorre em indisciplina, por conseguinte, punição dada por autoridade ou pessoa investida de autoridade àquele que comete alguma falta. O livro de advertências em análise é separado por folhas, cada uma é composta por um cabeçalho com o nome da escola, nome do estudante; ano; série; endereço; responsável e contato 1; responsável e contato 2; local de trabalho do responsável e nome do motorista da van⁵³. As advertências são escritas por profissional da escola predominantemente com o uso da linguagem formal, aparecem em todos os registros analisados data e assinatura (s).

Livros de Atas: livro oficial de documentos, que de acordo com Houaiss (2010) contém registros de fatos ou ocorrências verificadas e resoluções tomadas numa assembleia ou numa reunião de corpo deliberativo ou consultivo. O livro tem páginas numeradas; as atas analisadas são digitadas e assinadas na sequência do texto e coladas no livro oficial. Os textos usam linguagem formal; introduções semelhantes contendo local e data da reunião; são nominados apenas os participantes que fizeram uso da palavra; encerramentos dos textos semelhantes e logo após assinaturas dos participantes.

Projeto Político Pedagógico (PPP): de acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2019), o PPP é um documento que reflete a proposta educacional da unidade de ensino, e sua elaboração é feita a partir dos Itinerários Avaliativos⁵⁴ e deve contar com a participação da comunidade escolar. O texto contém características legais da instituição de ensino, como decretos e leis que regulamentam a educação básica. Um aspecto primordial está no fato desse documento ser suscetível a constantes mudanças. Ele tem linguagem formal, descritiva e planejadora das ações escolares. O documento é encadernado, digitado e com folhas numeradas.

Regimento Escolar: trata-se de um documento de normatização da instituição de ensino, como decretos; atribuições; direitos e deveres dos envolvidos legalmente com a

⁵³ Por se tratar de uma escola central, muitas famílias contratam o serviço de transporte por vans para buscarem e devolverem o estudante em casa. Saber se o estudante utiliza esse meio de transporte e quem é o responsável por ele, parece ser um meio eficaz de contato caso exista alguma necessidade.

⁵⁴ Os Itinerários Avaliativos são uma ferramenta de apoio à gestão escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG que tem como objetivo melhorar e consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes da rede.

instituição. E, segundo a Resolução SEE nº 2.197 (MINAS GERAIS, 2012), de 26 de outubro de 2012, deve “ser elaborado e atualizado em conformidade com a legislação, assegurada a participação de todos os segmentos [...] da Escola, com assessoramento do Serviço de Inspeção Escolar e Equipes Pedagógicas Central e Regional, e aprovados pelo Colegiado [...]”. O texto tem linguagem formal, com a seguinte organização: título nº __; Capítulo nº __; Seção __; Artigo (s); inciso (s); parágrafo (s). Linguagem formal, descritiva e regulamentadora. Documento encadernado, digitado e com folhas numeradas.

5.4 Os documentos e a definição do corpus

Por meio do levantamento dos livros de advertências analisados do 7º ao 9º ano (seis turmas), do Ensino Fundamental, do turno vespertino, visualizou-se, conforme a Tabela 01, a distribuição ou a concentração dos registros de advertência por ano/turma:

Tabela 01: Levantamento dos livros de advertência.

Ano/ Turma	Nº de estudantes (fevereiro 2019)	Nº de estudantes (junho 2019)	Nº de estudantes com advertência	Nº de total de advertências na turma
7º#	37	37	14	39
7º&	40	34	13	29
8º@	32	31	14	19
8º>	33	31	16	42
9º+	33	32	6	8
9º\$	37	23	15	59

Fonte: Autor, 2019.

Entre os aspectos observados destacam-se: a quantidade de estudantes que têm advertências, a quantidade de advertências registradas na turma e o quantitativo de estudantes que saíram da turma até a data limite da pesquisa. Após o levantamento dos números, oficializou-se o recorte da pesquisa para análise, constatando que na turma do 9º ano, dos 37 estudantes que constam na listagem do início do ano, 15 tinham advertências, totalizando 59 registros; e até o encerramento do semestre, a turma estava com um total de 23 estudantes matriculados, ou seja, apenas 62% do total do início do ano. Por esse motivo, a turma apresentou o perfil mais instigante considerando os anseios da pesquisa. Para esta análise foram

considerados os registros do primeiro semestre do ano de 2019. Observou-se, durante a leitura dos livros de advertência, que alguns estudantes tinham registros desde o ano de 2017, o que, apesar de não ter influenciado a investigação em curso, consiste em dado relevante.

O Ensino Fundamental é a etapa de maior duração da Educação Básica, compreendendo estudantes de idade entre 6 e 14 anos, ou seja, abrangendo crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por diversas transformações, entre elas: mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais etc. Esse cenário compõem um grande desafio para a elaboração de currículos que considerem, além de conteúdo, as rupturas inerentes ao subjetivo do estudante.

Ao longo do Ensino Fundamental (anos finais), a BNCC aponta para a complexidade dos desafios que serão vivenciados pelos estudantes. Valendo-se disso, ela ressalta a importância de fortalecer a autonomia dos adolescentes, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com os diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018a, online).

A transição entre a infância e adolescência, é marcada por diversas mudanças, biológicas, psicológicas, emocionais etc. O adolescente começa a conflitar com sua singularidade, formação identitária e pertencimento a uma cultura própria. Sendo assim, é necessária compreensão de que ele é um sujeito potencialmente em desenvolvimento, e que as mudanças são próprias dessa fase da vida.

Luiz Vaz de Camões (1524 - 1579 ou 1580), em suas inquietudes, reflete em um dos seus sonetos, a importância de se estar aberto, disposto às mudanças. Compreender que as diferenças nos tornam próximos, que não é preciso temer as mutações, mas sobretudo, é necessário ter um olhar acolhedor, que seja capaz de não julgar e sim buscar compreensão.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.*

E afora este mudar-se cada dia,

*Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.*
(CAMÕES, 2011, p. 291)

Não obstante, é todo esse complexo experiencial vivenciado por crianças e adolescentes que, de algum modo, conflui para o campo de análise desta pesquisa. As transformações que passam esse público no âmbito individual encontram e, muitas vezes, colidem com as expectativas pedagógicas de programas oficiais e de práticas profissionais, resultando em algum tipo de conflito, talvez, compondo, inclusive, um registro no livro de advertências, como o analisado aqui.

Ao seguir o proposto por Ludke e André (1986), após a seleção dos documentos, procedeu-se à análise dos dados, recorrendo aos procedimentos de análise de conteúdo, momento de investigação das mensagens, que pode acontecer de diversas formas. O receptor das mensagens, mesmo que elas transmitem experiências únicas, fará inferências considerando o seu contexto, o que significa que, durante a análise das mensagens, não é levado em conta apenas o conhecimento formal do pesquisador, mas também o conhecimento experiencial, que envolve, entre os elementos subjetivos: “sensações, percepções, impressões e intuições”.

A análise dos conteúdos, sugerida por Ludke e André (1986), deu-se a partir da formação da Unidade de Análise dividida, por eles, em dois tipos: unidade de registro e unidade de contexto. Para unidade de análise “o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item.” Ou valer-se de um contexto determinado e não apenas sua frequência, sendo assim “o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 42). De acordo com eles, o processo criativo, para análise de dados qualitativos, exige um grande rigor intelectual, além de muita dedicação, não podendo julgar a existência de uma forma mais correta, ou melhor, no entanto, exige-se sistematização e coerência do esquema escolhido com que pretende o estudo.

Na acepção de Ludke e André (1986), a forma de registro ancora-se, a partir da construção de um quadro teórico, para organização dos dados, com objetivo de examiná-los e tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, culminando na construção de categorias, que não é tarefa fácil. Elas tendem a surgir do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa e são categorias que podem ser modificadas ao longo do estudo.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar

uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 43)

Para a Unidade de Análise dos livros de advertências, foi criado um quadro contendo as categorias: os temas; o contexto e interpretação do pesquisador. Para os temas foram elencadas as temáticas sugeridas pelo texto com vistas aos objetivos da pesquisa e questões norteadoras, a saber: mediação; deveres da família; objetivo da reunião; relação escola e família e, por fim, diálogo. De acordo com Lüdke e André (1986, p.42), “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes”.

No exame do contexto de produção do documento, tentou-se separar as advertências por origem interna; origem externa e origem mista (interna e externa). Ao optar-se por essa divisão privilegiou-se o entendimento de que o episódio ocorrido está marcado em um espaço/ tempo, interior ou exterior da escola. Contudo, não há pretensão de isolamento de um fenômeno, ou seja, não se renuncia que ele esteja conectado.

Nessa mesma unidade, de acordo com Cellard (2012), também tentou-se observar, por meio das datas, se algum acontecimento ou fator externo ao ambiente escolar divulgado pela mídia local ou nacional, teve, de alguma forma, impacto sobre o comportamento dos estudantes, como por exemplo a tragédia na cidade de Brumadinho, Minas Gerais, em 25 de janeiro de 2019⁵⁵; incêndio em alojamento do Flamengo⁵⁶; massacre na Escola Estadual Raul Brasil, na cidade de Suzano⁵⁷, atentado terrorista em duas mesquitas⁵⁸.

⁵⁵ Um dos maiores acidentes da mineração brasileira, o rompimento da barragem de Brumadinho, em Minas Gerais, gerou grande comoção no País. Com números atualizados quase todos os dias, mais de 250 pessoas morreram na tragédia. A responsabilidade pela barragem é da mineradora Vale, que chegou a ter funcionários presos. Cf. TRINDADE, Wanderson. **Relembre os 11 fatos mais marcantes de 2019 no Brasil**: durante o ano, além de mortes de jovens em escola e no alojamento do flamengo, o Brasil viu seu povo professando fé com a canonização de uma nova santa. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2019/12/17/relembre-os-11-fatos-mais-marcantes-de-2019-no-brasil.html>. Acesso em: 29 dez. 2019.

⁵⁶ O ano de 2019 marcou um triste capítulo na história do Clube de Regatas do Flamengo. Em 8 de fevereiro, alojamento do Ninho do Urubu, onde dormiam atletas da base do time carioca, foi consumido por chamas causadas por um curto circuito de um ar-condicionado. Ocasionalmente dez mortes. Id., 2019, online.

⁵⁷ Ocorrido em 13 de março de 2019, quando dois atiradores, ex-alunos, mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola.

⁵⁸ Atentado terrorista em duas mesquitas (de modo simultâneo) na Nova Zelândia, com transmissão ao vivo via internet em redes sociais, deixa 49 mortos e 48 feridos. G1. **Ataques a duas mesquitas deixam 50 mortos na Nova Zelândia**: três pessoas foram detidas após os ataques contra as mesquitas de christchurch. 2019. Disponível

Para Cellard (2012),

[...] o exame do contexto social, no qual foi produzido o documento e no que mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito [...] seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer pessoalmente a conjuntura política, econômica, social, que propiciou a produção de um documento determinado. (CELLARD, 2012, p. 299).

Diante disso, a interpretação dos dados deu-se considerando os temas e o contexto de produção, além da leitura prévia do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola em questão. Cellard (2012) nos orienta que para uma análise documental eficaz, com um *corpus* satisfatório, é necessário que o pesquisador esgote todas as pistas que possam, de alguma maneira, fornecer algum tipo de informação.

Se nossos predecessores deixaram vestígios documentais, eles raramente o fizeram com vista a possibilitar uma reconstrução posterior; os vestígios podem se encontrar, portanto, em toda a sorte de locais, os mais heterogêneos. Experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalho de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integraram adequadamente a constituição desse corpus [...] (CELLARD, 2012, p. 298)

Cellard (2012) orienta acerca da interpretação de um texto, que se deve ter uma boa compreensão da identidade da pessoa relatante, se ela fala em nome de alguém, de uma instituição, de um grupo ou em nome próprio, bem como de seus possíveis interesses – o que não é tarefa fácil – e dos motivos que a levaram a escrever. Aclarar a identidade do autor possibilita avaliar a credibilidade, a interpretação e a posição tomada em relação ao que se descreve, evitando que elas sejam frágeis ou falseadas.

Para atestar a autenticidade e a confiabilidade do texto, conforme Cellard (2012), é necessária atenção à relação que existe entre os autores e o que eles descrevem ou relatam: se eles estavam envolvidos; se testemunharam o ocorrido direta ou indiretamente; o tempo entre o fato descrito ou relatado e o acontecimento; se o relator deu voz a outras pessoas; se há possibilidade deles terem sido enganados; se houve julgamento etc. Nos registros de advertência analisados nesta pesquisa, por exemplo, em sua maioria, constam assinaturas e datas, sendo possível identificar quase todos os autores dos registros a partir do seu cruzamento

em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/14/policia-e-acionada-apos-relatos-de-tiros-em-mesquita-na-nova-zelandia.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2019.

com a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, onde constam os nomes e funções daqueles que assinaram as advertências.

Paralelamente, um dos grandes clássicos da literatura brasileira, *Dom Casmurro* (1899)⁵⁹, de Machado de Assis (1839-1908), em que seu narrador, em primeira pessoa, descreve os fatos vividos por ele de forma a conduzir um leitor superficial a acreditar e confiar em seu posicionamento. Porém, o próprio narrador também adverte sobre o risco de sua memória o trair, ou de os fatos não terem acontecido exatamente conforme narrados. Acreditar ou não na traição de Capitu⁶⁰, talvez não seja o maior mistério da obra, mas ser capaz de desvendar as entrelinhas de um narrador-personagem. Quem é esse homem? Como foi sua infância? Como era sua relação com as pessoas ao seu redor? O que o levou a registrar os fatos? Por que mesmo ele dando voz a algumas personagens era sua voz que ecoava das entrelinhas? Por que confiar nele? Por que não confiar nele?

Outro exemplo pertinente emana quando se olha para a linha do tempo da literatura brasileira, desde a literatura de informação, em que se pode contemplar a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, escrita no ano de 1500 ao Rei de Portugal, quanto o próprio olhar do Rei estava diante do olhar que escrevia a carta, quanto da fidelidade, da ganância, do desespero e até mesmo do medo estavam diante do olhar daquele escritor. Muito além de informar ao seu superior, também, ele, precisava que os olhos da escrita pudessem transcender os mares que os distanciava.

Não obstante, Cellard (2012) ressalta que um texto particular exprime uma liberdade em que se pode revelar muito do seu íntimo e que não ocorre o mesmo com um texto que será encaminhado ao seu chefe, por exemplo. As menções literárias têm o intuito de proporcionar essa reflexão. Na primeira, o resgate subjetivo de um homem corroído pela certeza da incerteza de uma traição. E, na segunda, com suas ânsias de dominação e de conquista, mas que precisavam, aos olhos do Rei, ter um sentido valioso.

Diante disso, ao proceder a análise dos livros de advertência, mais uma vez, é possível estar diante o mesmo paradoxo. De um lado, a leitura e busca por informações em documento produzido *a priori* do momento investigativo, o qual não é capaz de trazer à cena a experiência vivida naquele momento em que foi registrada a advertência. O texto sintético, pouco detalhado

⁵⁹ Dom Casmurro é uma das maiores obras do escritor realista brasileiro Machado de Assis (1839-1908). Com 148 capítulos titulados, o romance foi publicado em 1899. O romance é narrado pelo próprio Bento Santiago, conhecido como Bentinho. Ele é um homem por volta dos seus 60 anos e que está disposto a contar sua história de amor por sua vizinha: Capitu. A trama tem como local a cidade do Rio de Janeiro durante o período do Segundo Império. Cf. DIANA, Daniela. **Dom Casmurro**. 2020. Articulista do site www.todamatéria.com.br. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dom-casmurro/>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁶⁰ Maria Capitolina Santiago, Capitu, como é conhecida.

e prescritivo pode se mostrar até mesmo frustrante. Do outro lado, a expectativa de que o “particular” no texto pudesse vir à tona esbarra na ausência dos interlocutores da ação registrada, em que, na maioria das vezes, só se tem uma voz narradora dos fatos. Ainda que o/a responsável pelo/a estudante tenha anuído com o registro, assinando o mesmo, quem dá voz ao seu discurso é o narrador oficial.

Vale ressaltar que os nomes dos estudantes são fictícios. Todos receberam nomes em alusão a uma personagem ou autor da literatura em preservação da identidade. Importante dizer que as escolhas não se deram a partir da associação entre personagem e estudante e sim de maneira aleatória, ou seja, a narrativa que envolve as personagens da literatura não foi considerada, nem mesmo o gênero foi observado. Trata-se de uma forma de levar ao leitor uma marca de quem redigiu este texto a partir da sua atuação com a literatura.

O Quadro 07 informa a nomeação dos estudantes, segundo personagens da literatura brasileira:

Quadro 07 – Origem dos nomes atribuídos aos estudantes da pesquisa.

Nome fictício do estudante	Correspondente a obra/ autor:
Brás Cubas	Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis
Carlos	Alusivo a Carlos Drummond de Andrade
Cassi Jones de Azevedo	Clara dos Anjos, de Lima Barreto
Charlie Patrick	As Vantagens de Ser Invisível, de Stephen Chbosky
Clara dos Anjos	Clara dos Anjos, de Lima Barreto
Fabiano	Vidas Secas, de Graciliano Ramos
Gregor Samsa	A Metamorfose, de Franz Kafka
José	Do poema, E agora José, de Carlos Drummond
Kindzu	Terra Sonâmbula, de Mia Couto
Macabéa	A hora da estrela, de Clarice Lispector
Capitu	Dom Casmurro, de Machado de Assis

Miguilim	Manuelzão e Miguilim, de Guimarães Rosa
Moacir	Iracema, de José de Alencar
Quincas Borba	Quincas Borba, de Machado de Assis
Riobaldo	Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa

Fonte: Autor (2020).

A título de exemplo, apresentam-se dois registros (Advertências 01 e 02 de Brás Cubas⁶¹) e, na sequência, a análise deles, conforme as Figuras 04, 05 e 06:

Figura 04 – Comunicados acerca de Brás Cubas registrados no livro de advertências.

04.04.2019	Apresentou atestado médico de dia 03.04.19 a 06.04.2019, lançado no diário de bordo.
22.04.2019	veio trazer atestado médico justificando suas faltas. encontra-se afastado por 03 (três) dias pois foi submetido a pequena cirurgia (fimosi) 22/04/2019 a 25.04.2019.
26.04.2019	trouxe o atestado médico pois encontra-se afastado de suas atividades escolares por 5 (cinco) dias por ter se submetido a procedimento cirúrgico.

Fonte: Livro de Ocorrências (2019, p. 44).

⁶¹ Nome fictício, correspondente à obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.

Figura 05 - Advertência 01 de Brás Cubas em 09 de maio.

[Identidade preservada] Compareceu à escola
 após ser chamado. Foi relatado ao senhor
 [Identidade preservada] que [Identidade preservada] ingeriu bebida alcoólica
 dentro da escola, fato que [Identidade preservada]
 [Identidade preservada] foi orientado quanto a acompa-
 nhamento do rendimento e desajuste de [Identidade preservada]
 Comprometeu-se a orientar e acompanhar o
 filho.
 09/05/2019
 [Identidade preservada]

Fonte: Livro de Ocorrências (2019, p. 07).

Figura 06 - Advertência 02 de Brás Cubas em 04 de junho.

04/06/2019
 [Identidade preservada] de [Identidade preservada] [Identidade preservada] Compareceu
 hoje na escola, atendendo ao nosso
 pedido. Precisamos esclarecer a ele que
 [Identidade preservada] chegou na escola tarde. [Identidade preservada]
 concorda que [Identidade preservada] precisa de mais
 limite, já é repetente. [Identidade preservada] disse que
 irá matricular-lo em outra escola.
 Ass: [Identidade preservada]

Fonte: Livro de Ocorrências (2019, p. 44 e 45).

De posse dos registros de advertência, procedeu-se à composição do Quadro 08 composto pelas categorias “temas, contexto e interpretação”. Os temas levantados foram: mediação; deveres da família; objetivo da reunião; relação escola e família e, por fim, diálogo.

Quadro 08 – Quadro de registros: Brás Cubas.

Advertência - Brás Cubas		
TEMAS	CONTEXTO	INTERPRETAÇÃO
Mediação	Registro de 09/05/2019 Contexto de origem interna	O conceito de mediação adotado aqui, diferente do da pesquisa. É sugerido a partir da orientação para que o responsável esteja mais presente na vida escolar do

<p>- Orientação quanto a acompanhar rendimento e disciplina.</p>	<p>Conforme conta em registro anterior, a escola estava promovendo as eleições para representantes de turma. O estudante prometeu que, se fosse eleito, traria bebida alcoólica para escola e daria aos colegas, neste caso, o estudante em questão aceitou, embora não exista menção ao fato, o mesmo pode ser averiguado /confirmado, a partir da data do registro, que é a mesma dos demais envolvidos e também pelo detalhamento na advertência do estudante que trouxe a bebida.</p>	<p>estudante, ao solicitar o acompanhamento do rendimento e disciplina, não fica claro a que rendimento o locutor refere-se, podendo-se inferir que se trata da produção escolar do estudante, haja vista o destaque a observância também à disciplina.</p>
<p>Deveres da família Comunicar os afastamentos (atestados) do estudante à escola; e Comparecer à escola quando solicitado e acompanhar rendimento e disciplina do estudante</p>	<p>Registro de 04/06/2019 Contexto de origem externa</p> <p>No Regimento Escolar consta na Seção III - das restrições aos alunos. Art. 226 - É vedado ao corpo discente: XXII- trazer ou consumir bebida alcoólica e/ou energéticos, ou qualquer outra droga na escola, conforme a Lei</p>	<p> Ao considerar os comunicados de afastamento (atestado) do estudante entregues à escola pelo responsável, infere-se que este parece reconhecer a importância de justificar as ausências do estudante como um de seus deveres</p> <p>A escola pede ao responsável que fique mais atento ao comportamento e rendimento do estudante.</p> <p>No Regimento Escolar consta na Seção VII – Da família, Art. 241 – São obrigações dos pais e/ou responsáveis; inciso V- atender às convocações da escola; inciso VI- acompanhar a rotina diária do estudante e de suas avaliações; VII- velar pela dignidade da criança e do adolescente; IX- apresentar à escola atestado médico ou justificar a ausência do filho;</p> <p>Art. 242 – São aplicáveis aos pais e ou responsáveis as seguintes medidas, em caso de descumprimento do previsto na legislação vigente: I- orientação e notificação para acompanhar todo o procedimento disciplinar e pedagógico;</p> <p>No Estatuto da Criança e adolescente consta: Seção VII; Capítulo V; Título VI “Das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável”; Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: inciso V - “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”;</p>
<p>Direitos da família/ Atribuições da escola Ser comunicada acerca do comportamento inadequado do estudante do qual é responsável.</p>		<p>Percebe-se que a escola compreende que é direito da família ter ciência dos atos do estudante dentro do ambiente escolar, dada a natureza do registro, que consta a narrativa da conduta do citado.</p> <p>Os direitos da família perpassam, também, pelas atribuições da escola, que parecem mais um repasse de responsabilidades aos responsáveis pelos estudantes.</p> <p>No Regimento Escolar, considerando o teor dos informativos apresentados pelo responsável na Figura 01, destaca-se: Art. 223 - Constituem direitos do pessoal discente: XII. ter direito às avaliações, em caso de doença, de cumprimento de medida disciplinar, luto ou por motivos de trabalho, mediante justificativa, no prazo mínimo de 24 horas; Direitos da família: Art. 8º -A Escola terá como atribuições: VII- informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos</p> <p>No adendo 01, que altera o(s) Art.(s) 242 , 243 e acrescenta Art. 243-A, Art. 243-B, Art. 243-C, Art. 243-D, no Regimento Escolar aprovado pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, referente ao Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, lê-se no parágrafo 12º-O bullying ou qualquer comportamento que ameace a segurança ou o bem-estar dos estudantes, funcionários, ou qualquer outra pessoa dentro da jurisdição da escola</p>

		<p>não será tolerado e sanções disciplinares cabíveis poderão ser aplicadas; inciso I- Convocação dos pais ou responsáveis dos alunos</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)</p>
<p>Objetivo da reunião Uso de drogas lícitas. Comunicar o responsável da conduta do estudante, neste caso a ingestão de bebida alcoólica dentro e fora do ambiente escolar.</p>		<p>Em ambos relatos o objetivo da reunião fica explícito pelo uso dos verbos “relatar”; “orientar” e “esclarecer”.</p> <p>Verbos que sugerem que o objetivo da reunião é atribuir responsabilidades ao responsável.</p>
<p>Relação família e escola</p>		<p>Percebe-se que o responsável compareceu à escola quando solicitado, o fato dele ter, na reincidência da ingestão de bebida alcoólica pelo estudante, dito que irá matriculá-lo em outra escola, além de ter admitido que ele precisa de mais limite e que é repente, pode indicar algumas pistas de análise:</p> <p>- Em quais condições o responsável disse isso? O que levou o relator a constar no registro a fala do responsável concordando que o estudante precisa de mais limite? Para se concordar com algo é preciso que esse algo tenha sido dito anteriormente. O que levou a escola a omitir o relato que leva o responsável a concordar que o estudante precisa de mais limites? Por que a escola se limitou em apenas registrar que o responsável disse que iria matricular o estudante em outra escola? Pode-se inferir que para a escola não é interessante ter um estudante “sem limites”?</p>
<p>Diálogo</p>		<p>É possível depreender um possível diálogo nos dois registros de advertência, ao considerar-se que houve interação entre os interlocutores, mesmo que esta seja apenas para validar a autoridade de algo ou alguém.</p> <p>No primeiro o responsável foi orientado e comprometeu-se a acompanhar e orientar o estudante. No segundo a voz da escola é mais incisiva, parece “ditar as regras” e o responsável apenas concorda e diz a escola que irá matricular o estudante em outra escola.</p>

Fonte: Autor (2020).

No Quadro 08 constam os dados obtidos por meio da leitura e análise do livro de advertências, Regimento Escolar, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, em que foram observados diversos aspectos reunidos nos seguintes temas:

Mediação – À luz do referencial teórico desta pesquisa, procurou-se encontrar com o levantamento dessa categoria, possíveis ações que, mesmo sem referência explícita, sugerissem

a mediação pedagógica como prática de compreensão do conflito; se é possível perceber o contexto em que o conflito ocorreu, se ele teve sua origem dentro do ambiente escolar, ou fora.

Deveres da família – Para essa categoria procurou-se observar como a escola atribuía às famílias suas responsabilidades previstas no Regimento Escolar e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi examinado se as famílias demonstravam ser conscientes dos seus deveres enquanto formadoras de cidadãos. Houve relação de transferência de responsabilidade da família para a instituição escolar? O dever atribuído, por meio dos registros de advertência, à família está relacionado apenas com a manutenção do controle sobre o estudante, ou também é possível perceber uma preocupação em garantir o aprendizado dele?

Direitos da família – Durante a leitura dos registros investigou-se se as famílias têm acesso ou conhecimento dos seus direitos previstos no Regimento Escolar, e se eles são explicados ou mencionados, mesmo que de maneira indireta, nos registros de advertência. Também foi objeto de análise identificar se a família vê a instituição escolar como instância a quem recorrer ou instância para a qual almeja transferir a responsabilidade de educar.

Objetivo da reunião – Por meio dessa categoria atentou-se para a possibilidade de vislumbrar como a escola percebe o conflito; esperou-se encontrar, para além dos registros de indisciplina, registros que pudessem indicar que o conflito é parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem e que ele pode ser percebido com vistas à otimização do processo e não apenas como algo que atrapalha;

Relação família e escola – Como a família percebe a escola? Como a escola percebe a família? Como é marcada a relação entre ambas? Existe uma relação de confiabilidade entre elas? A família é chamada a comemorar os bons resultados ou apenas a assumir suas responsabilidades, por exemplo? A escola representa apenas uma autoridade pedagógica, que negocia com alguém que tem autoridade educativa (família)?

Diálogo – A leitura dos registros permite a inferência de diálogo? As vozes percebidas nos registros revelam, democraticamente, direito de fala e exercício de escuta? A voz do estudante é percebida nos diálogos? O diálogo é pautado pela mediação pedagógica?

Não só os temas descritos, mas também as questões norteadoras da pesquisa ajudam no direcionamento do conteúdo a ser analisado. i) Qual definição de conflito pode ser percebida a partir das análises dos documentos escolares como os livros de ocorrência escolar? ii) Considerando que os conflitos são intrínsecos ao itinerário educativo, será possível propor a mediação pedagógica como prática formativa? iii) A mediação pedagógica pode estar em desfavor do itinerário educativo e do processo educacional? iv) O conflito deve ser compreendido, no ambiente escolar, como algo ruim? Por quê?

As questões levantadas visam contribuir para a reflexão sobre a mediação pedagógica e o conflito, a fim de viabilizar o entendimento da prática da mediação pedagógica como sustentação para a compreensão do conflito enquanto elemento intrínseco ao itinerário educativo e ao processo educacional; e também, por meio da mesma análise, identificar como é compreendido o conflito no processo educacional.

SEÇÃO 6. ANÁLISE DOCUMENTAL | “DO LIVRO ABERTO, COMO AS SOMBRAS...”

A mais terrível das instituições do Ateneu não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a cafua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o Livro das notas.

Todas as manhãs, infalivelmente, perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta, com a solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes [...]

(POMPEIA, 1996, p. 27).

A citação que abre esta seção é um trecho do clássico *O ateneu*, publicado pela primeira vez no ano de 1888 e escrito por Raul Pompéia (1863-1895), importante nome do Realismo/Naturalismo brasileiro, ao lado de Machado de Assis e Aluísio Azevedo (1857-1913), todos eles influenciados pelas novas teorias científicas que surgiam na época, como o Positivismo, de Auguste Comte; o Comunismo, de Karl Marx e de Friedrich Engels; o Evolucionismo, de Charles Darwin; e o Determinismo, de Hippolyte Taine.

No romance, cabe destaque um instrumento alusivo àquele que esta pesquisa se ocupou: o livro de notas. “Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue”. Interessante notar como a descrição do documento da época faz memória aos dias de hoje. “Na véspera cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos” (POMPEIA, 1996, p. 27).

O livro de advertências é ainda muito usado pelas escolas e temido por muitos estudantes, nele parece ficar relatado o que há de pior em cada um, e quando lido ou escrito na presença dos responsáveis, o constrangimento é factível, pois devem os responsáveis subscrever dando ciência, concordância com cada palavra registrada, como se a partir daquele momento o estudante fosse exatamente o descrito nelas, mesmo que em algumas o significado não esteja consensuado. Pompéia (1996), ao criar o inconsciente de *Sérgio* e verbalizar suas impressões descreve, com beleza, o que para muitos torna-se uma sensação de aflito

Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao saber da justiça suspeita de professores, muita vez despedidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações. O julgador podia ser posto fora por uma evidência conclusiva dos seus defeitos; a difamação estampada era irrevogável. E pior é que lavrava o contágio da convicção e surpreendia-se cada um consecutivamente de não haver reparado que era

mesmo tão ordinário tal discípulo, tal colega, reforçando-se passivamente o conceito, até consumir-se a obra de vilipêndio quando, por último, o condenado, sem mais uma sugestão de revolta, achava aquilo justo e baixava a cabeça. A opinião é um adversário infernal que conta com a cumplicidade, enfim, da própria vítima. Com exceção dos privilegiados, os vigilantes, os amigos do peito, os que dormiam à sombra de uma reputação habilmente arranjada por um justo conchavo de trabalho e cativante doçura, havia para todos uma expectativa de terror antes da leitura das notas. O livro era um mistério. À medida que se desenrolava a gazetilha, as ânsias iam serenando. Os vitimados fugiam, acabrunhados de vergonha, oprimidos sob o castigo incalculável de trezentas carinhas de ironia superior ou compaixão de ultraje. Passavam junto de Aristarco ao sair para a tarefa penal de escrita. O diretor, arrepiando uma das cóleras olímpicas que de um momento para outro sabia fabricar, descarregava com o livro às costas do condenado, agravante de injúria e escárnio à pena de difamação. O desgraçado sumia-se no corredor, cambaleando. Quando a coisa não dava para cóleras, Aristarco limitava-se a sublinhar com uma ponderação qualquer a sentença catedrática; ora uma exclamativa de espanto, ora uma ameaça, ora um insulto vivo e breve, ora um conselho amortilhado em fúnebre dó. Às vezes enlaçava com dois dedos o menino pela nuca e o voltava, fremente e submisso, para o colégio atento, oferecendo-o às bofetadas da opinião: “Vejam esta cara!...” A criança, lívida, fechava os olhos. Em compensação, não havia expressa mente punições corporais. O Professor Mânlio, sempre considerando a recomendação, poupou-me longamente ao castigo formidável das partes. Perdeu por fim a paciência e fulminou-me. No dia seguinte ao almoço, amargava eu, sem açúcar que me bastasse, o resto do café quinado da expectativa (porque Mânlio tinha-me prevenido), quando ouvi Aristarco, alargando pausas dramáticas de comoção, ler, claro, severo: “O Sr. Sérgio tem degenerado...” (POMPEIA, 1996, p. 27 e 28).

A partir do excerto apresentado por Pompéia, dá-se início à investigação dos conflitos e das possíveis práticas mediadoras que os registros podem fornecer, sem perder de vista os detalhes das narrativas e o imaginário corrente em torno da composição dos documentos analisados.

Inicialmente, na leitura dos documentos, procurou-se encontrar o conflito que deu origem ao registro e se ele é comum a outros estudantes. Assim pode-se saber com que frequência os registros acerca de determinado tema aparecem no livro de advertências e o que os documentos oficiais da escola dizem a respeito deles.

Antes de prosseguir, apresenta-se uma contextualização e descrição da turma em análise.

6.1 Descrição da turma analisada

Cabe aqui uma descrição a respeito da turma em análise a partir dos documentos que fizeram menções a ela. De acordo com a lista de estudantes foi possível saber que a turma era

composta pela maioria de estudantes do sexo masculino, 58,33%. No livro de advertências consta que 68,75% dos registros envolvem estudantes do sexo masculino. Quanto aos responsáveis do sexo masculino que compareceram à escola o total é de 25%. Foi localizado no Livro de Atas⁶² o registro do Conselho de Classe⁶³ do 1º bimestre de 2019, o qual apresentou dados significativos para a pesquisa. Sabe-se que foi feito um pré-conselho⁶⁴, em que os alunos foram ouvidos a partir de algumas questões norteadoras, conforme a Figura 07:

Figura 07 – Registro da ata do Conselho de Classe do 1º bimestre.

Aos vinte e dois dias do mês de abril do ano de dois mil e dezenove, às dezessete horas e trinta minutos, na sala de reuniões da [REDACTED] iniciou-se o Conselho de Classe das turmas [REDACTED]. O Conselho foi orientado pelo vice-diretor [REDACTED] e pela supervisora [REDACTED], que frisaram que o objetivo do conselho era o de estabelecer medidas assertivas e pedagógicas para melhoria do ensino, além de fortalecer a equipe pedagógica no diagnóstico das dificuldades detectadas no processo de aprendizagem dos estudantes, reforçaram a importância de suas discussões não se limitam ao desempenho ou comportamento dos estudantes nas aulas. Destacaram que o Conselho de hoje será apresentado em um formato diferente. Foi feito antes, um pré-conselho, com todas as turmas, com perguntas sobre a visão do próprio aluno de sua aprendizagem e com ele está lidando com isso e também a sua visão de aluno ao ensino que lhe está sendo ofertado todos os dias pelos professores. O pré-conselho resultou em gráficos contendo os resultados de cada turma. O vice-diretor [REDACTED] apresentou as perguntas que foram feitas aos alunos: lê-se como no slide: *Disciplinas com maiores dificuldades. Quais os motivos prováveis para a turma estar sentindo maiores dificuldades? O que a turma poder fazer para melhorar o aprendizado? O tempo destinado às aulas é bem aproveitado? De modo geral, seus professores mantêm a disciplina durante as aulas? De modo geral, seus professores organizam Atividade de Para Casa de acordo com o conteúdo trabalhado em sala? Você tem feito as atividades direcionadas PARA CASA? De modo geral, seus professores fazem correção das Atividades de Para casa? Qual disciplina VOCÊ não tem dificuldades? Metas/Combinados.* Na sequência os professores foram ouvidos sobre as impressões dos dados levantados, o vice-diretor sugere a eles que esses gráficos sejam discutidos em sala e que todos os professores chamem os alunos a responsabilidade do ensino e aprendizagem.

Fonte: Livro de atas (2019, p. 1)

⁶² Livro de atas da escola, 2019, p. 2, registro do conselho de classe em 22 de abril de 2019 às 17h30 na sala de reuniões.

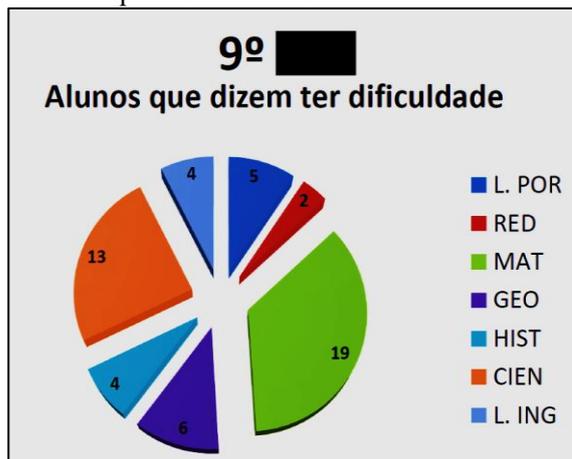
⁶³ De acordo com o documento orientador “Conselho de Classe 2019”, da Secretária de Educação de Minas Gerais, o Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. É uma instância colegiada da escola responsável pelo processo de avaliação da prática educativa a partir das percepções de vários segmentos da comunidade escolar. Cf. MINAS GERAIS. **Conselho de Classe 2019**. Belo Horizonte, MG, 2019, p.2. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20Conselho%20de%20Class e%201%20C2%BA%20ao%204%20C2%BA%20bimestre.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

⁶⁴ De acordo com o documento orientador “Conselho de Classe 2019”, da Secretária de Educação de Minas Gerais, o pré-conselho é a fase de preparação para o desenvolvimento do Conselho de Classe, a partir da análise e reflexão das atividades desenvolvidas ao longo do bimestre, que foram relevantes aos processos de ensino e de aprendizagem. Id. 2019, p.4.

Os registros do pré-conselho de classe ajudam a compreender a percepção dos estudantes a respeito da escola e dos professores em geral. As perguntas feitas a eles sugerem, a partir das entrelinhas, uma possível intenção de estabelecer práticas que considerem o estudante como partícipe e não mero expectador. Ou seja, uma prática que pode inspirar a mediação pedagógica, uma vez que estabelece um diálogo, mesmo que apenas de modo sistêmico (com uso de questionário com alternativas pré-estabelecidas), acerca das relações intraescolares e pode ser capaz de promover a compreensão do conflito, posto que os resultados foram discutidos e as impressões dos participantes foram ouvidas. Não há, desse modo, inclinação apenas para a solução do conflito.

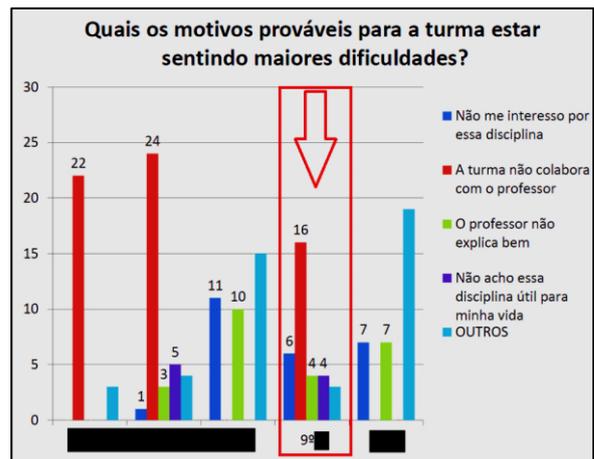
Seguem gráficos dos resultados do pré-conselho apresentadas aos professores por meio de uma apresentação de slides e depois anexados à ata:

Figura 08 – Registro de Conselho de Classe: “Alunos que dizem ter dificuldades”.



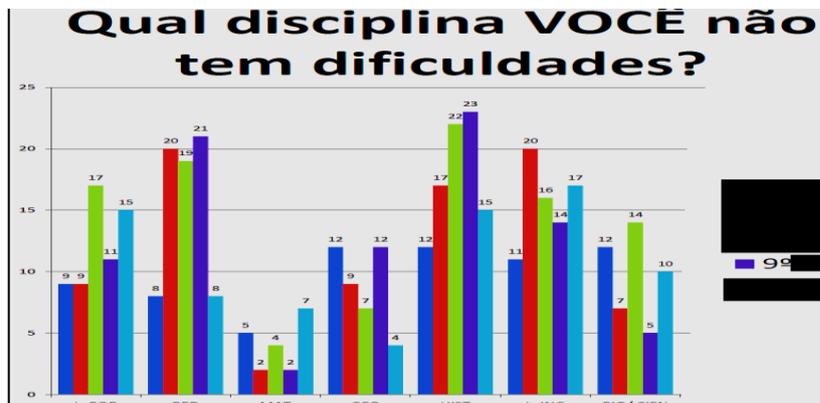
Fonte: Livro de Atas (2019, p. 5).

Figura 09 – Registro de Conselho de Classe: “Quais os motivos prováveis para a turma estar sentindo maiores dificuldades?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 6).

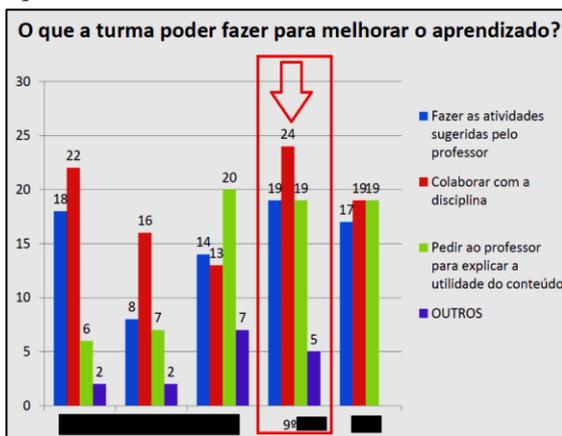
Figura 10 – Registro de Conselho de Classe: “Qual disciplina você não tem dificuldades?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 9).

As Figuras 08 e 09 ajudam a perceber um possível direcionamento reflexivo que a escola pode ter conduzido. Ao perguntar em que disciplina o estudante tem mais dificuldade, abre a ele a possibilidade de não só externar que tem dificuldade com os conteúdos de determinada disciplina, mas também de relacionamento com o professor. Embora na Figura 09 os estudantes, em sua maioria, associaram os motivos prováveis para as dificuldades com a falta de disciplina dos próprios colegas, que atrapalham o andamento da aula, não colaborando com o professor. Logo, cabem alguns questionamentos: será que os estudantes se sentem pertencentes à turma? Será que o professor os considera partícipes do processo? O que leva os estudantes a assumirem a “culpa” pelas dificuldades no aprendizado?

Figura 11 – Registro de Conselho de Classe: “O que a turma poder fazer para melhorar o aprendizado?”



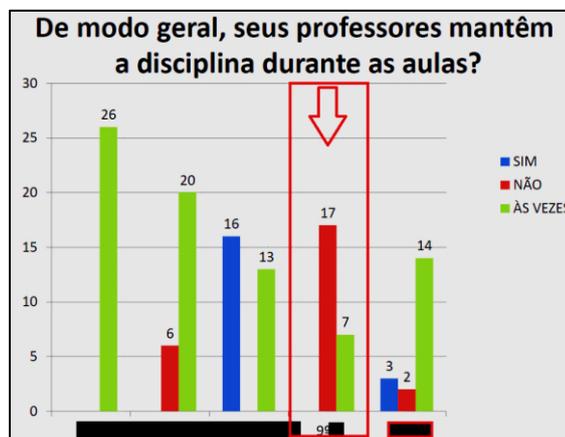
Fonte: Livro de Atas (2019, p. 6).

Figura 12 – Registro de Conselho de Classe: “O tempo destinado às aulas é bem aproveitado?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 7).

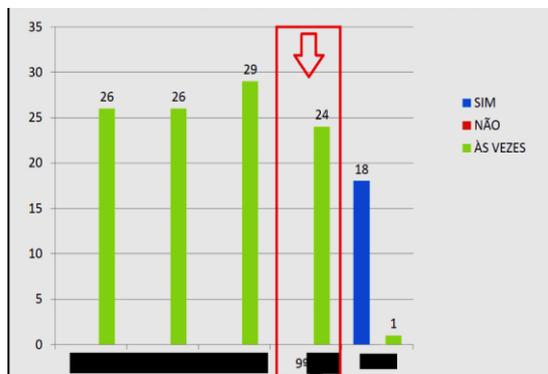
Figura 13 – Registro de Conselho de Classe: “De modo geral, seus professores mantêm a disciplina durante as aulas?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 7).

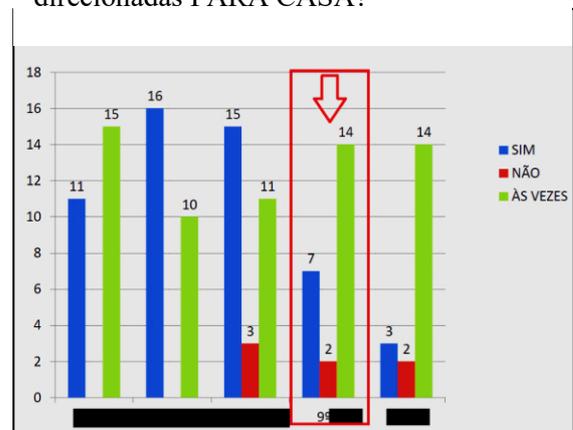
A partir do resultado da Figura 11, a maioria da turma entende a importância de colaborar com a disciplina, ou seja, fazer sua parte para otimizar as aulas, considerando ainda que a maior parte dos estudantes considera o tempo destinados às aulas não muito bem aproveitado e atribuem também ao professor a responsabilidade de manter a disciplina na sala. Conforme Figura 13, aproximadamente 70% da turma diz que os professores não conseguem manter a disciplina durante as aulas.

Figura 14 – Registro de Conselho de Classe: “De modo geral, seus professores organizam Atividades de Para Casa de acordo com o conteúdo trabalhado em sala?”



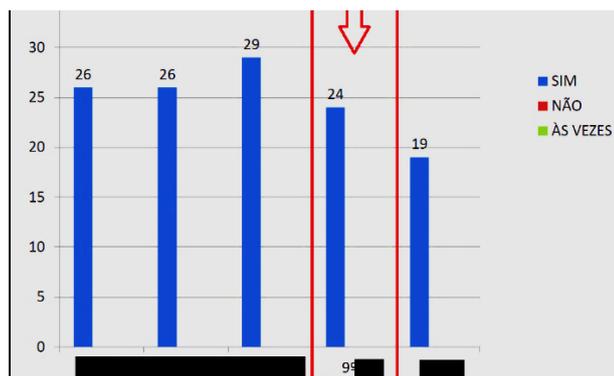
Fonte: Livro de Atas (2019, p. 8).

Figura 15 – Registro de Conselho de Classe: “Você tem feito as atividades direcionadas PARA CASA?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 8).

Figura 16 – Registro de Conselho de Classe: “De modo geral, seus professores fazem correção das Atividades de Para casa?”



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 9).

Outro ponto a ser destacado no pré-conselho dá-se pelo fato da separação entre as reuniões, a primeira com os estudantes e depois com os professores. Percebe-se a intenção de incluí-los, mas também não se pode ignorar a exclusão deles do ambiente decisório (Conselho

de Classe) formado pela direção e professores. Uma prática paradoxal que tende a uma inclinação à mera formalização.

Depois que os resultados do pré-conselho foram apresentados, um excerto da ata com a voz coletiva dos professores, conforme Figura 17, chama a atenção ao panorama da turma em análise. De forma sucinta e enfática a descrição é:

Figura 17 – Fragmento da ata de Registro do Conselho de Classe 1º bimestre.

Turma do 9 - Todos os professores presentes classificaram a turma como extremamente indisciplinada, sem motivação, sem interesse, sem perspectiva e sem respeito com os professores. Foi solicitada uma reunião com os pais dessa turma, o vice-diretor afirmou que convocará os pais na próxima semana. Foi mais fácil destacar os alunos que não são indisciplinados: [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted]. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são: [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

Fonte: Livro de Atas (2019, p. 2).

Quando no relato aparece que *todos os presentes* ratificam a dificuldade em estabelecer métodos de ensino e aprendizagem, percebe-se que o nível de interação entre professor e aluno parece estar desigual. Segundo a lógica dos professores, foi mais fácil identificar os estudantes que não são indisciplinados, ou seja, uma evidência de que o foco se assemelha a estar no controle da disciplina, haja vista, a referência ao quantitativo pequeno de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, de modo que não foi evidenciada a presença de práticas de mediação pedagógica à luz do que a pesquisa se propôs a investigar.

6.2 Conflito: uso de drogas ilícitas e ingestão de bebida alcoólica

Acerca deste tema, de acordo com o *III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira*⁶⁵, que apresenta estimativas referentes à população brasileira de 12 a 65 anos em 15/11/2015, sabe-se que o consumo de álcool na faixa etária entre 12-17 anos, no período anterior a 30 dias da pesquisa, representa 8,8%. Mesmo com contravenção penal prevista no Estatuto da Criança e Adolescente⁶⁶ (ECA), aproximadamente sete milhões (34,3%)

⁶⁵ Cf. BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro et al. (Org.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017. 528 p. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/34614>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

⁶⁶ Desde 17 de março de 2015, a Lei 13.106 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tornando crime "Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, a criança ou a adolescente, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica". Cf. BRASIL. **Lei nº 13.106, de 17 de março de 2015**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para tornar crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente; e revoga o inciso I do art. 63 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro

dos indivíduos menores de 18 anos reportaram ter consumido álcool na vida, e 22,2% consumiram nos últimos 12 meses. A idade mediana de início de consumo é de 15,7 anos para homens e 17,1 anos para mulheres. Compreendido entre 12-17 anos, a mediana da idade do primeiro consumo foi de 13,5 anos. Cerca de 2,3 milhões de pessoas entre 12 e 65 anos apresentaram dependência de álcool nos 12 meses anteriores à pesquisa. Ressalta-se que 119 mil dependentes eram adolescentes de 12 a 17 anos.

Em relação ao uso de tabaco, no Brasil há legislação específica que proíbe a venda de cigarros a menores de 18 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei nº 10.702 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas. Mesmo assim, a pesquisa revelou que cerca de 1,3 milhões de adolescentes de 12 a 17 anos já consumiram cigarros industrializados na vida. O consumo nos últimos 30 dias é reportado por cerca de 2,4% dos adolescentes, o que corresponde a quase meio milhão de adolescentes. A idade mediana de início de consumo é aproximadamente igual entre homens (15,1 anos) e mulheres (14,9 anos).

As substâncias em relação as quais foram observadas as maiores prevalências na vida foram a maconha, a cocaína em pó, os solventes, e as cocaínas fumáveis. O consumo de substâncias ilícitas na vida, nos últimos 12 meses concentrou-se nas faixas etárias intermediárias entre os adultos mais jovens (25-34 anos), com resultados mais elevados, mesmo não sendo pronunciados, entre 14-18 anos. A mediana da idade do primeiro consumo de alguma substância ilícita foi de 13,1 anos, considerando os entrevistados menores de idade (compreendida entre os 12 e 18 anos).

Sobre a opinião da população acerca dos riscos do uso de tabaco e álcool, observa-se que mais de 80% dos entrevistados, entre 12 e 65 anos, consideram um risco grave à saúde fumar um ou mais maços de cigarro por dia ou apenas fumar diariamente, sem quantificar. Entretanto, apenas metade dos entrevistados tem a percepção de risco grave à saúde no consumo mais esporádico (1 a 2 vezes por semana). Em relação ao uso da maconha, substância ilícita de uso mais prevalente dentre todas as substâncias ilícitas pesquisadas, se questionados sobre o consumo (1-2 vezes por semana), 74,2% disseram que esse uso acarreta riscos graves à saúde. Quanto ao uso espaçado (1 vez no mês) é considerado como sendo um risco grave à saúde para 57,2% da população, e 31,7%, quase um terço dos entrevistados, percebe os riscos associados a esse padrão de consumo como leve/moderado. Destaca-se que 5,0% da população considera

que o uso de maconha, de forma esporádica, não oferece riscos à saúde. Quanto à faixa etária, os jovens de 18 a 24 anos são os que menos percebem algum risco.

O levantamento acerca da opinião sobre políticas públicas aponta que, em geral, os adolescentes (12 a 17 anos) e indivíduos com idade a partir de 35 anos se mostraram mais favoráveis à adoção das diferentes políticas públicas visando à regulamentação da disponibilidade de bebidas alcoólicas. Em relação aos adolescentes, as interpretações não são tão simples, uma vez que eles estariam proibidos de adquirir bebidas alcoólicas em estabelecimentos comerciais, de acordo com a Lei 13.106 (BRASIL, 2015), em vigência no momento da realização da pesquisa do III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira.

Tomando como primícias os dados destacados, têm-se que um dos conflitos levantados foi o uso de drogas ilícitas e bebida alcoólica dentro do ambiente escolar, ou mesmo que fora, em que a escola foi envolvida de alguma forma. A partir dos registros percebe-se que o contexto desse conflito é de origem mista (interna e/ou externa). Ademais, chama atenção o contexto escolar de um caso específico, em que a escola estava promovendo a eleição para representante de turma e Moacir⁶⁷ utilizou-se de uma promessa feita aos demais colegas de que, caso fosse eleito, traria bebida para todos da sala. Ele foi eleito e cumpriu sua promessa. A partir dos registros é possível identificar ao menos quatro⁶⁸ estudantes que ingeriram bebida alcoólica decorrente do fato exposto, além de Moacir.

Dos estudantes identificados, dois não assumiram o ato, sendo a afirmativa de participação vinda dos colegas de sala. Importante destacar, nesse caso, que a voz dos alunos é narrada apenas para confirmar ou não o fato, e que só há referência ao contexto das eleições para representante de turma na advertência de Moacir, a associação das demais deu-se pela data do ocorrido.

Deste caso, há registro de que todos os responsáveis compareceram à escola e tomaram ciência do fato. Ressalta-se que um foi à escola e comunicou que não tinha mais a guarda de Macabéa⁶⁹, transferindo assim a responsabilidade para outra pessoa. Não há relato de que tenha se comprometido a algo além de informar o atual responsável. Destaca-se que, nesse registro, não há presença ou narrativa da voz de Macabéa⁷⁰.

⁶⁷ Nome fictício Correspondente a obra *Iracema*, de José de Alencar.

⁶⁸ Brás Cubas, Riobaldo, Capitu e Macabéa.

⁶⁹ Nome fictício correspondente a obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

⁷⁰ Conforme livro de advertências, o responsável legal compareceu à escola em data posterior, porém o caso da ingestão de bebida alcoólica não foi mencionado no registro. Portanto, a análise do conteúdo será retomada a partir do conflito percebido em outra categoria.

Riobaldo⁷¹ é um dos que negam ter ingerido a bebida. Conta nos registros dele um comunicado do responsável informando o início do tratamento com um psicólogo, uma vez por semana. No livro de advertências há vários registros de entradas e saídas fora do horário convencional de aula, sempre com a justificativa de estar indo às sessões. Uma interpretação pertinente à análise dos registros é a de que, provavelmente, o estudante em questão, na visão da equipe da escola, não apresenta “mau comportamento”, considerando a natureza do livro de advertências, pois não há outros registros além dele. Constata-se que Riobaldo teve voz nesse registro ao negar o fato, no entanto, mais pessoas foram ouvidas e, ao que parece, prevaleceu a verdade da escola em acordo com os demais envolvidos. Salienta-se que a escola registra que o estudante faz acompanhamento psicológico, mas não há explicação sobre o caso dele, também não há menção a ele na ata de Conselho de Classe⁷² do 1º bimestre de 2019. Não foi registrada nenhuma orientação ao responsável nem alguma possível fala dele em relação ao estudante.

A escola pode ter acolhido ou ignorado a subjetividade do estudante em questão. Em vários registros de entrada e saída dele não há observações mais concretas que possam ajudar os professores e demais funcionários quanto à mediação pedagógica. Isso, contudo, não é afirmação de que essa prática não aconteça, no entanto, pode-se questionar se as informações foram repassadas oralmente ou arquivadas. Quanto ao avanço de Riobaldo para séries seguintes e/ou turnos diferentes, questiona-se a ineficácia no registro, que poderia ser útil para os professores visando um planejamento mais humano/acessível.

Outra estudante que nega ter ingerido bebida alcoólica é Capitu⁷³. A escola comunicou aos responsáveis e não se sabe mais sobre o caso. O responsável pede para que Capitu mude de turno ou turma, indicando um possível elemento mediador que visa a solução do conflito e não a compreensão da atitude da estudante, sugerindo a possibilidade de ela ser influenciada ou ainda aceitando a versão da estudante e atribuindo a culpa pelo possível erro aos demais envolvidos. Não é possível saber se a estudante foi remanejada de turma ou turno, atendendo ao pedido do responsável. Vale ressaltar que a escola pede e o responsável se compromete a orientar/estabelecer um diálogo com Capitu, mais uma prática mediadora notória que pode levar a compreensão do conflito como elemento intrínseco, caso a orientação/diálogo não se limite à punição e proponha-se a dar direito de voz e escuta a todos. Destaca-se que, até onde o livro de advertências foi analisado, não consta mais nenhum registro posterior acerca da estudante.

⁷¹ Nome fictício correspondente a obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa.

⁷² Livro de Atas da escola, 2019, p. 1 e 2, registro do conselho de classe em 23 de abril de 2019 às 17h30 na sala de reuniões.

⁷³ Nome fictício correspondente a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

A respeito de Brás Cubas, o responsável comparece à escola para comunicar os afastamentos (atestados) do estudante. Infere-se que esse parece reconhece a importância de justificar as ausências como um de seus deveres⁷⁴ para garantir os direitos⁷⁵ do estudante. Embora o conflito iminente aqui seja o consumo de drogas ilícitas e bebida alcoólica, essa informação faz-se importante, pois, após duas advertências envolvendo o estudante e o consumo de drogas ilícitas e ingestão de bebida alcoólica, o responsável o tira da escola.

Conforme consta no livro de advertências, Brás Cubas é um dos cinco⁷⁶ envolvidos no caso da ingestão de bebida alcóolica dentro da escola por ocasião das eleições para representante de turma. Assim como os demais, o responsável compareceu à escola para tomar ciência do fato, que foi confirmado por Brás Cubas. A mediação é sugerida a partir da orientação para que o responsável esteja mais presente na vida escolar do estudante. Ao solicitar o acompanhamento do rendimento e disciplina, não fica claro a que rendimento o locutor refere-se, podendo-se inferir que se trata da produção escolar do estudante. A menção à disciplina parece estar relacionada ao modelo de comportamento, pois não existem registros anteriores que envolvam o estudante, de modo que a escola pode estar alertando o responsável a ficar mais atento.

Pelas justificativas (atestados médicos) apresentadas por ocasião dos afastamentos de Brás Cubas, julga-se que o responsável parece ser presente na vida escolar do estudante, porém, um outro fato chama a atenção: em menos de trinta dias, há registro da reincidência da ingestão

⁷⁴ No Regimento Escolar consta na Seção VII – Da família, Art. 241 – São obrigações dos pais e/ou responsáveis; inciso V- atender às convocações da escola; inciso VI- acompanhar a rotina diária do estudante e de suas avaliações; VII- velar pela dignidade da criança e do adolescente; IX- apresentar à escola atestado médico ou justificar a ausência do filho; Art. 242 – São aplicáveis aos pais e ou responsáveis as seguintes medidas, em caso de descumprimento do previsto na legislação vigente: I- orientação e notificação para acompanhar todo o procedimento disciplinar e pedagógico.

No Estatuto da Criança e Adolescente consta: Seção VII; Capítulo V; Título VI “Das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável”; Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;

⁷⁵ No Regimento Escolar, considerando o teor dos informativos apresentados pelo responsável na Figura 04, destaca-se: Art. 223 - Constituem direitos do pessoal discente: XII. ter direito às avaliações, em caso de doença, de cumprimento de medida disciplinar, luto ou por motivos de trabalho, mediante justificativa, no prazo mínimo de 24 horas;

Direitos da família: Art. 8º -A Escola terá como atribuições: VII- informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos. No adendo 01, que altera o(s) Art.(s) 242 , 243 e acrescenta Art. 243-A, Art. 243-B, Art. 243-C, Art. 243-D, no Regimento Escolar aprovado pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, referente ao Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, lê-se no parágrafo 12º- O bullying ou qualquer comportamento que ameace a segurança ou o bem-estar dos estudantes, funcionários, ou qualquer outra pessoa dentro da jurisdição da escola não será tolerado e sanções disciplinares cabíveis poderão ser aplicadas: I- Convocação dos pais ou responsáveis dos alunos.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

⁷⁶ Moacir, Brás Cubas, Riobaldo, Capitu e Macabéa.

de bebida alcoólica, com o estudante chegando bêbado à escola. Ao ser chamado, o responsável diz que irá matriculá-lo em outra instituição, além de ter admitido que ele precisa de mais limite, tendo em vista também que Brás Cubas é repetente.

Essas informações podem indicar alguns pontos de reflexão: i) Em quais condições o responsável disse isso? ii) O que levou o relator a constar no registro a fala do responsável concordando que o estudante precisa de mais limite? Para se concordar com algo é preciso que, esse algo, tenha sido dito anteriormente. iii) O que levou a escola a omitir o relato que leva o responsável a concordar que o estudante precisa de mais limites? iv) Por que a escola se limitou em apenas registrar que o responsável disse que iria matricular o estudante em outra escola? v) Pode-se inferir que para a escola não é interessante ter um estudante “sem limites”?

Dessa forma, a mediação pedagógica é exercida, conforme consta nos registros, de forma limitada, posto que mediação pressupõe entre outras coisas: identificação da situação; escuta ativa dos envolvidos; esforço para compor compreensões sobre a situação; construção coletiva de encaminhamentos; acompanhamento e avaliação do encaminhamento etc. Logo, diante do exposto a mediação pedagógica parece ser direcionada à procrastinação do conflito, pois não se buscou compreendê-lo, mas solucioná-lo. No entanto, vide sua natureza e as posturas adotadas pelo responsável e escola, o conflito parece apenas estar sendo transferido de espaço mais uma vez, haja vista que existe uma ruptura entre família e escola no momento em que o responsável diz que irá matricular o estudante em outra escola.

A respeito disso, outros dois casos de uso de drogas fora da escola constam nos registros de Moacir⁷⁷. Ele ingeriu bebida alcoólica e fez uso de drogas antes de ir para escola. No primeiro registro, o estudante passou mal em sala de aula, um dos professores o encaminhou para a direção, que acionou o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – levando-o para a Unidade de Pronto Atendimento, onde teve uma parada cardíaca. O responsável compareceu à escola após o ocorrido, considerou a gravidade dos fatos vivenciados e narrados, e decidiu buscar ajuda de um profissional da Saúde (psicólogo), sugerido pela escola, comprometendo-se a orientar e acompanhar o rendimento de Moacir.

Considera-se, portanto, que a mediação pedagógica aconteceu. A escola aparentemente sentindo-se limitada dada a gravidade do fato, sugere o encaminhamento do estudante a um psicólogo. É possível também considerar que a escuta é mediação, pois consiste na disposição ao diálogo, que é percebida na relação entre a escola e o responsável de Moacir. No entanto, a mediação como prática de compreensão do conflito foi transferida para o psicólogo.

⁷⁷ Trata-se do mesmo estudante do caso da eleição para representante de turma, foi ele quem prometeu e levou a bebida.

No segundo registro, Moacir e Brás Cubas ingeriram bebida alcoólica no mesmo dia, todavia os registros não informam se eles estavam ou foram encaminhados à direção juntos, no entanto, o desfecho das histórias deles tem um final comum: ambos registros informam a decisão do responsável em retirar os estudantes da escola.

No tocante a Moacir, o registro é mais extenso. A ação de mediação pedagógica buscou solucionar o conflito, os fatos são narrados e o responsável pelo estudante decide retirá-lo da escola. Há indicação de um diálogo entre um representante da escola e o estudante, mas o teor da conversa não é registrado. O relato do envolvido de ter admitido que ingeriu bebida alcoólica pode sugerir indícios de dependência química ou até mesmo um pedido de ajuda, haja vista que ele, repetidas vezes, esteve envolvido em relatos com bebida e, segundo consta no livro de advertências, o responsável informou que iria procurar ajuda psicológica.

Em conformidade com o registro, Moacir apresentou um comportamento diferente em sala e que alguns professores, no decorrer das aulas, perceberam que ele estava cheirando à bebida alcóolica. Um dos responsáveis pelo turno foi avisado e, ao conversar com ele, também percebeu o cheiro, e ele admitiu ter bebido antes de ir para escola. De acordo com o relato, a polícia e o responsável foram chamados. Houve uma conversa, mas o teor não consta no relato. Foi feito um Boletim de Ocorrência, no qual o estudante informou onde comprou a bebida, entretanto, o responsável recusou-se a ir até o bar com os policiais para tomar as providências cabíveis⁷⁸ e preferiu matricular o estudante em outra escola.

Mais uma vez parece que a escola não intervém na decisão dos responsáveis quando informada acerca da retirada do estudante da escola. Essa medida, a partir do conceito adotado nesta pesquisa, não pode ser considerada como mediação. É possível, no entanto, perceber um possível despreparo para questões ainda tão difíceis de serem discutidas e até mesmo aceitas como realidade para tal situação.

Ainda a respeito do uso de drogas, chama a atenção a consciência dos responsáveis dos estudantes sobre o fato e o estado de inércia perceptível pelos relatos. Mais dois registros analisados têm essas características em comum: os responsáveis afirmam ter conhecimento no

⁷⁸ Art. 243 da Lei nº13.106 (BRASIL, op.cit, online): Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, a criança ou a adolescente, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica: Pena - detenção, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave. (NR).

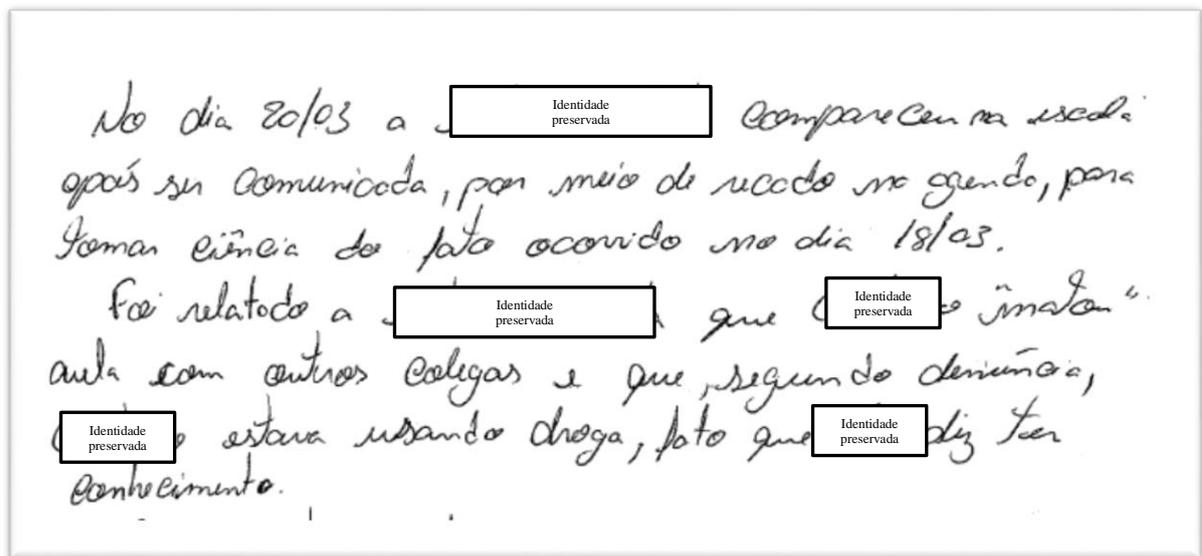
Art. 2º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 258-C: “ Art. 258-C. Descumprir a proibição estabelecida no inciso II do art. 81: Pena - multa de R\$ 3.000,00 (três mil reais) a R\$ 10.000,00 (dez mil reais); Medida Administrativa - interdição do estabelecimento comercial até o recolhimento da multa aplicada. (BRASIL, op.cit, online)

Art. 3º Revoga-se o inciso I do art. 63 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 - Lei das Contravenções Penais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13106.htm. Acesso em 30 mar. 2020

que diz respeito ao envolvimento dos estudantes com drogas, mas parecem não saber que atitudes ou providências tomar. Não há menção acerca de uma orientação, por parte da escola, no que diz respeito ao que essas famílias podem fazer ou a quais recursos recorrer, nem mesmo há referência a políticas públicas⁷⁹.

A título de exemplo seguem recortes/ fragmentos dos registros com a narrativa dos responsáveis:

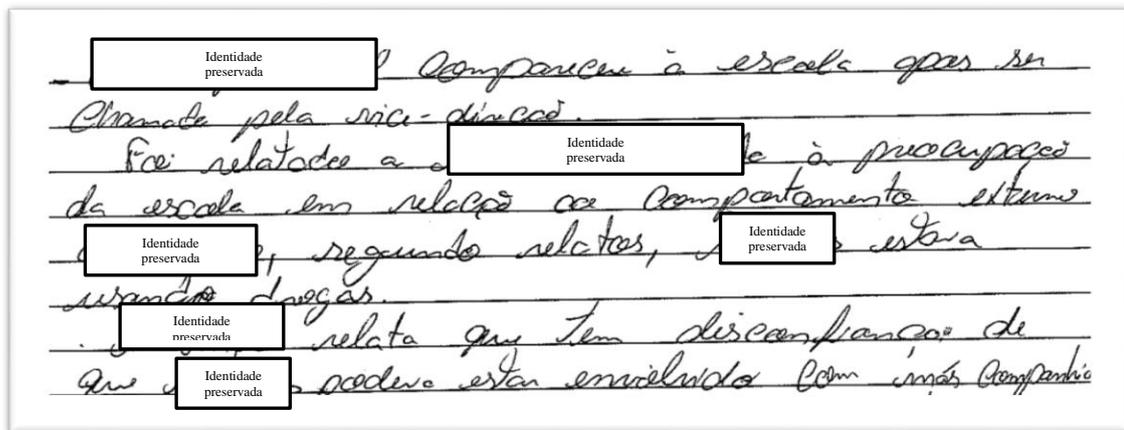
Figura 18 – Fragmento do Registro de José.



Fonte: Livro de Ocorrências (2019, p. 20).

⁷⁹ Ver mais em: Decreto nº 9.761, no item 2: Pressupostos da Política Nacional Sobre Drogas, subitem 2.35 “Assegurar, por meio de medidas administrativas, legislativas e jurídicas, o cumprimento do disposto nos art. 3º, art. 6º, art. 79, art. 81 e art. 243 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente e na Convenção sobre os Direitos da Criança, da Assembleia Geral das Nações Unidas, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, especialmente no art. 17, quanto ao direito de proteção da criança e do adolescente, inclusive nos meios de comunicação, zelando para que a criança, o adolescente e o jovem tenham acesso a informações e materiais que visem promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental, promovendo a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança, o adolescente e o jovem contra informação e material prejudiciais ao seu bem-estar, especialmente sobre drogas lícitas ou ilícitas. Cf. BRASIL. **Decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019:** Aprova a Política Nacional sobre Drogas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9761.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

Figura 19 – Fragmento do Registro de Gregor Samsa.



Fonte: Livro de Ocorrências (2019, p. 46).

Em relação a José⁸⁰, consta no livro de advertências três registros. No último, que foi reproduzido na Figura 18, o responsável recebe uma sugestão: “tente adaptá-lo em outra escola, pois nossa escola se sente limitada em relação a” Livro de Ocorrências(2019, p.20). Parece que a sugestão foi aceita, pois, de acordo com a lista atualizada em junho de 2019, o nome de José não consta mais. Não foi possível identificar os demais colegas informados no registro (Figura 15) para saber se houve algum desfecho semelhante. Portanto, a mediação pedagógica buscou eliminar o conflito, pelo menos daquele ambiente escolar. O estudante envolvido no caso parece não ser ouvido, apenas a confirmação do responsável é relatada. Em relação aos outros registros, esses serão abordados em outra análise, por se tratar de diferentes conflitos.

É provável que nem todas as informações a respeito de Gregor Samsa⁸¹ tenham sido registradas, de modo que seu nome também não consta na lista atualizada de alunos. Sabe-se que o responsável compareceu à escola e foi informado acerca da preocupação dela com o comportamento externo do estudante. A escola informa que foi relatado a ela o suposto envolvimento dele com drogas. A reação do responsável ao dizer que tem desconfiança do envolvimento de Gregor Samsa com más companhias sugere a transferência da “culpa” ao outro. A escola tenta, de certa maneira, mediar a situação orientando o responsável, que se compromete a ficar mais atento e acompanhar de perto o comportamento do estudante.

Ao que parece, o uso de drogas, sejam lícitas ou ilícitas, é uma recorrente na turma em análise, algo que desperta preocupação. Mesmo que alguns alunos tenham saído da escola, não

⁸⁰ Nome fictício correspondente ao poema *E agora José*, de Carlos Drummond de Andrade.

⁸¹ Nome fictício correspondente a obra *A metamorfose*, de Franz Kafka.

é possível afirmar que nada foi feito para tentar compreender esse conflito e manter os estudantes na escola. A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico, percebe-se que algumas ações na prevenção, orientação e combate ao uso de drogas provavelmente fazem parte do itinerário educativo, não sendo possível quantificar a eficácia delas, ou seja, do ponto de vista quantitativo não se consegue tomar como referência quantos abandonaram o uso de drogas.

Salienta-se que consta no Regimento Escolar⁸² a proibição de trazer ou de consumir bebida alcoólica e/ou energéticos ou qualquer outra droga na escola. Além disso, tem-se no Projeto Político Pedagógico, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸³ (BRASIL, 1996) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente⁸⁴ (BRASIL, 1990), referências a projetos que visam o esclarecimento quanto ao uso de drogas e suas consequências, bem como, ações de prevenção. Tais projetos e ações apontam características da mediação pedagógica, mas, nesse caso, não é perceptível a relação com a compreensão do conflito, mas sim como evitar, orientar, solucionar ou minimizar.

Dessa forma, a título de exemplo, aparece como um dos objetivos gerais de aprendizagem na área de Ciências da Natureza, compreender o efeito das drogas e suas consequências no convívio social, assim como o estudo da Dependência Química e das consequências neuropsíquicas e sociológicas do uso das drogas integrado aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular⁸⁵ (BRASIL, 2018a).

Com o fito de cumprimento ao proposto no Projeto Político Pedagógico, a escola prevê organizar seus espaços e busca outros, além dos muros, articulando parcerias com: a 9ª CIA de Polícia Militar Independente e desenvolve o Projeto Preventivo contra as Drogas, por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd⁸⁶. Em parceria com a Secretaria Municipal Antidrogas, visando contribuir para a conscientização e prevenção quanto ao uso indevido de drogas e a prática da violência nas escolas, são realizadas palestras e rodas

⁸² Regimento Escolar. Seção III - das restrições aos alunos; Art. 226; inciso XXII, p.111

⁸³ Lei nº 9.394 (BRASIL, op.cit, online), Art. 12, inciso XI, lê-se: “promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)”.

⁸⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, op. cit., online), Art. 53-A: É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas.

⁸⁵ Projeto Político Pedagógico, p.22, de acordo com a Lei nº 1.3411 de 21-12-1999.

⁸⁶ Consiste num esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família, tendo como missão e visão respectivamente. Ensinar aos estudantes habilidades para tomada de boas decisões, para ajudá-los a conduzir suas vidas de maneira segura e saudável; e construir um mundo no qual os jovens de todos os lugares estejam capacitados para respeitar os outros e para escolherem conduzir suas vidas livre do abuso de drogas, da violência e de outros comportamentos perigosos. Cf. MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Secretaria Estadual de Segurança. **O que é o Proerd**. 2020. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu>. Acesso em: 22 out. 2020.

de conversa sobre o uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, seus malefícios para o organismo, para a família e para a sociedade⁸⁷.

A Semana Estadual de Prevenção às Drogas⁸⁸ tem o objetivo de chamar a atenção para as consequências em todas as esferas sociais do uso das drogas, além de divulgar e dialogar com diversos públicos sobre os programas de prevenção do Governo do Estado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, trata-se de uma semana instituída pelo calendário oficial do governo de Minas Gerais a ser realizada anualmente. Ela antecede o dia 26 de junho, data internacionalmente estabelecida pela Organização das Nações Unidas – ONU como Dia Internacional de Combate às Drogas.

Dessa forma, a escola tenta realizar sua função social, com objetivo de prevenir, apesar de que, como percebido a partir dos registros, ela se sente limitada e acaba responsabilizando a família que às vezes não vê outra alternativa a não ser retirar o estudante da escola, postergar ou procrastinar a situação.

Em suma, não se pretende pensar a compreensão do uso de drogas como algo benéfico ao estudante, ou que faça parte de seu itinerário. Salienta-se que a busca por esses compostos pode estar atrelada aos conflitos próprios da criança e adolescente, e esta pesquisa tenta, por meio da mediação pedagógica, elencar práticas que corroborem para a compreensão do conflito, não somente em seu percurso, mas o que poderia ter sido a causa, e ainda, se possível, qual o ponto culminante dele. Por esse motivo, não se pretende apontar práticas que visem a resolução do conflito, porém a partir dele estabelecido, qualquer apontamento, teórico e prático, estará em consonância para abertura de fundamentos que antecedem a ação solutiva, ou seja, partem da gênese do itinerário educativo, que está além dos muros da escola.

Quadro sinóptico: conflito: uso de drogas ilícitas e bebida alcoólica. Sete estudantes citados. Todos os responsáveis compareceram à escola e tomaram ciência do fato.

- Moacir, a mediação pedagógica com vistas a compreensão do conflito aconteceu inicialmente, o responsável considerou a gravidade dos fatos e decidiu buscar ajuda de um psicólogo, além de comprometer-se a orientar e acompanhar o rendimento do estudante. A escuta foi considerada prática de mediação, pois consiste na disposição ao

⁸⁷ Projeto Político Pedagógico, p.100.

⁸⁸ Projeto Político Pedagógico, p.12

diálogo, que é percebida na relação entre a escola e o responsável, no entanto a mediação como prática de compreensão do conflito foi transferida para o psicólogo. Ao considerar-se a recidiva, a mediação pedagógica buscou solucionar o conflito, o responsável pelo estudante decide retirá-lo da escola;

- Macabéa, não houve mediação pedagógica, uma pessoa, que outrora era responsável comunicou que não tinha mais a guarda, transferindo assim a responsabilidade;
- Riobaldo, faz tratamento psicológico, não há explicação sobre o caso dele, não tem mais advertências além da que consta seu envolvimento com ingestão de bebida alcoólica, teve voz nesse registro, embora ela não tenha sido tomada como verdade absoluta. Possibilidades de mediação pedagógica: possível acolhimento da subjetividade do estudante;
- Capitu, a mediação pedagógica aparece no pedido de mudança de turma ou turno, provavelmente objetivando a solução do conflito. A escola pede, e o responsável se compromete a orientar/ estabelecer um diálogo com a estudante, uma prática mediadora, que pode levar a compreensão do conflito como elemento intrínseco ao itinerário educativo;
- Brás Cubas, mediação é sugerida a partir da orientação para que o responsável esteja mais presente na vida escolar do estudante. Após reincidência o responsável retira o estudante da escola, dessa forma a mediação pedagógica parece ser direcionada a procrastinação do conflito, pois não se buscou compreendê-lo, mas solucioná-lo;
- José, a mediação pedagógica buscou eliminar o conflito do ambiente escolar. Gregor Samsa, a escola tenta mediar a situação orientando o responsável, que se compromete a ficar mais atento e acompanhar de perto o comportamento do estudante;
- A escola afirma desenvolver projetos que podem ser compreendidos como práticas de mediação pedagógica, no entanto, não é perceptível a relação com a compreensão do conflito, mas sim com o evitar, orientar, solucionar ou minimizar.

6.3 Conflito: compromisso com os estudos

Um dos conflitos mais percebidos no livro de advertências é a relação do estudante com a prática do estudo, ou seja, com o compromisso que ele tem com a própria vivência escolar.

No tocante a origem do conflito apreende-se que a percepção dele é mais acentuada no contexto interno, no entanto sua origem pode ser depreendida como de origem externa e interna, de acordo com as análises apresentadas a seguir.

Do total de registros analisados dessa turma (59), o compromisso com os estudos foi mencionado ou citado 22 vezes, ou seja, aproximadamente 37% do total. Vale ressaltar que, de acordo com a fala dos professores, conforme Figura 07 - Registro da ata do Conselho de Classe do 1º bimestre, essa é uma turma classificada “como extremamente indisciplinada, sem motivação, sem interesse, sem perspectiva e sem respeito com os professores” (LIVRO DE ATAS, 2019, p. 2).

Cabe aqui algumas indagações: o que se entende por compromisso com os estudos por parte dos estudantes? E por parte da escola? Será que ambos têm como meta o mesmo ponto de partida e chegada? Como esse itinerário educativo tem considerado os vários elementos internos e externos à comunidade escolar? Faz parte da formação dos estudantes práticas que os ajudam a perceber sua condição em relação aos estudos? Ou eles são classificados em “comprometidos” ou “não comprometidos” e isso é o ponto final para muitos, enquanto poder-se-ia indagá-los sobre a colocação de uma vírgula e as várias conjunções que os permitem continuar/protagonizar essa história?

A respeito dessas indagações, tentou-se entender como a escola, por meio do Projeto Político Pedagógico, usa ou pensa o termo “compromisso”, que aparece no documento 24 vezes. Em dez delas, infere-se que o sentido atribuído pode ser o de “obrigação mais ou menos solene assumida por uma ou diversas pessoas; comprometimento” e/ou “qualquer combinação, ajuste, acordo, convenção, tratado; obrigação, promessa formal” (HOUAISS, 2020, online). Nas outras treze vezes em que o termo aparece, ele refere-se ao “Termo de compromisso” dos estagiários com sentido mais administrativo/ jurídico.

No documento supracitado, a relação de compromisso com os estudos é mais evidenciada com responsabilidades atribuídas à escola e professores em relação aos estudantes, portanto, eles têm a maior responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, o compromisso do estudante também é registrado. Chama-se a atenção para a separação entre as atribuições de um e outro (professor e estudante), que é compreensível pelo papel exercido por cada um, mas que deixa de evidenciar em que ponto eles convergem.

A relação de compromisso é pactuada no documento entre professor e estudante; escola e estudante; estudante e escola. Mesmo compreendendo que o professor está dentro da escola, não se registra a atribuição de compromisso do estudante para com o professor e apenas uma vez é ressaltado o compromisso do estudante para com os estudos, em que ele é convidado a

tomar ciência sobre o baixo desempenho, o não cumprimento de tarefas escolares e o desinteresse pela aprendizagem. Aparentemente a escola evidencia alguns conflitos, que são próprios do itinerário educativo, mas não aponta práticas de mediação pedagógica que corroborem com a compreensão deles, destacando apenas a necessidade de atentar-se ou pactuar um compromisso. O Quadro 09 traz excertos do Projeto Político Pedagógico onde se localizou o termo “compromisso”.

Quadro 09 – Quadro de excertos do Projeto Político Pedagógico: termo compromisso.

Excertos do Projeto Político Pedagógico: termo compromisso	Página
<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei n.º 9394/96 no inciso I do artigo 12, atribui aos Estabelecimentos de Ensino a incumbência de elaborar e executar a sua Proposta Pedagógica que possibilitará introduzir mudanças planejadas e compartilhadas, tendo como foco principal o compromisso com a aprendizagem do aluno e com a educação de qualidade.</p>	06
<p>A Proposta Pedagógica é para a [REDACTED]”, ação - reflexão - ação que nunca estará pronta e acabada. É um trabalho pedagógico construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo da escola. É política por estar articulado ao compromisso sócio político da sociedade, referente à formação do cidadão para o que ela espera; a dimensão pedagógica representa a efetivação da intencionalidade da Escola, ou seja, formação do cidadão participativo, compromissado, crítico, responsável e criativo.</p>	06
<p>A escola programa metas de trabalho para educação inclusiva, propondo ações que reforcem para a comunidade escolar a busca por um perfil pesquisador e investigativo, que possibilite mudanças planejadas e compartilhadas, um compromisso com a paz, o respeito, dignidade do aluno e com a educação de qualidade para todos os cidadãos capazes de interagir, modificar, construir e reconstruir comunidades autônomas e produtivas.</p>	06
<p>A escola tem princípios éticos de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p>	08
<p>Todo o trabalho bem estruturado, organizado, executado e reelaborado só é possível ter continuidade quando se conta com uma equipe de profissionais responsáveis em gerir o seu trabalho com a devida seriedade e compromisso, provendo meios para a recuperação dos alunos que apresentam um menor rendimento na aprendizagem, assim como oferecendo um ensino mais atraente ao aluno</p>	38
<p>Embasada na LDB N.º 9394/96 que dispõe em seu inciso I do artigo 12 a distribuição aos Estabelecimentos de Ensino à incumbência em elaborarem e executarem seu Projeto Político - Pedagógico, a [REDACTED] vem articulá-lo de maneira que possibilite mudanças, quando se fizerem necessárias, as quais serão planejadas e compartilhadas ao longo do ano em curso; um compromisso sério com a aprendizagem do aluno e com a educação de boa qualidade para todos, sem exclusão.</p>	39

Em relação aos discentes podemos citar: o baixo desempenho em alguns conteúdos ministrados (especificamente no Ensino Médio); falta de compromisso no cumprimento de tarefas escolares.	40
É competência do professor considerar as características dos estudantes de cada turma e as intervenções necessárias para melhor atendê-los, sensibilizando-os para a necessidade de pactuar o compromisso pela melhoria da aprendizagem	45
É competência de o aluno conhecer os resultados das avaliações sistêmicas de sua escola, sensibilizar-se da necessidade de mudança e pactuar com a escola o compromisso com a melhoria de sua aprendizagem.	45

Fonte: Autor (2020).

Do Quadro 9, destaca-se como o termo compromisso assume importante papel na tentativa de vincular o estudante aos resultados da escola, não sendo possível afirmar se internos ou externos, de tal forma que, resultados internos⁸⁹ correspondem às avaliações estabelecidas pela escola e os resultados externos⁹⁰ correspondem as avaliações enviadas pelo governo estadual ou federal. O que se sabe é que esses resultados são minimamente descritos no documento. Por exemplo, na seção *Diagnóstico*, no tópico *Análise da Realidade – Busca das Necessidades* em que a escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, procedeu à análise de sua situação geral, mapeando sua realidade nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira e jurídica, procurando perceber os resultados que o trabalho dela tem apresentado à comunidade local. Nessa análise o termo “compromisso” aparece relacionado também aos estudantes, onde se lê: “em relação aos discentes podemos citar: o baixo desempenho em alguns conteúdos ministrados (especificamente no Ensino Médio); falta de compromisso no cumprimento de tarefas escolares, apatia e desinteresse pela aprendizagem por parte de alguns alunos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 40).

Trata-se de uma análise geral e sucinta, em que não são apresentadas maiores informações acerca do exposto. A título de indagação: baixo desempenho se comparado a quê? Quais tarefas escolares têm sido tratadas com falta de compromisso? Quais aspectos estão sendo considerados para caracterizar os estudantes como apáticos e desinteressados?

Procedendo a análise do documento, encontrou-se na seção destinada a *Gestão de Resultados*, no tópico *Plano de Intervenção Pedagógica - PIP e Plano de Trabalho Pedagógico da Escola - PTE*, item *Competências do professor*, que o professor deve “considerar as

⁸⁹ A exemplo: trabalhos, provas, participação etc.

⁹⁰ A exemplo: prova Brasil (avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas).

características dos estudantes de cada turma e as intervenções necessárias para melhor atendê-los, sensibilizando-os para necessidade de pactuar o compromisso pela melhoria da aprendizagem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 45). Aqui cabe destacar uma atenção especial à individualidade reconhecida no documento, pois se pede que o professor considere as características dos estudantes para então intervir para garantir um melhor aprendizado.

Aqui, sugere-se mais uma indagação. No parágrafo anterior, destaca-se a apatia e falta de compromisso com os estudos por parte dos estudantes; em seguida, observa-se que o documento ressalta que é competência de o professor considerar as características individuais dos discentes com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Quiçá, questiona-se a falta da descrição das individualidades dos estudantes para se compreender o conflito citado. A princípio, inferir-se, a partir do discurso presente no documento, que a gestão escolar configura o baixo rendimento dos estudantes como responsabilidade apenas do professor.

Doravante, busca-se analisar, a partir do livro de advertências, os relatos que evidenciem a relação do estudante com a rotina escolar. Ressalta-se que, pela natureza dos documentos, só foi possível localizar relatos que informam acerca da falta de compromisso com os estudos.

Moacir, embora citado em vários registros envolvendo o uso de drogas lícitas e ilícitas, não foi causa de preocupação da escola com o compromisso dele com os estudos, o que pode ter ficado em segundo plano por causa da gravidade dos registros que o envolvem ou ele é, a despeito das ocorrências, comprometido com os estudos.

O Carlos⁹¹ *matou*⁹² aula. O fato, ao ser relatado ao responsável, informa que ele foi visto na porta da escola uniformizado, mas não entrou, o que pode demonstrar, entre outros aspectos associados ao comportamento do estudante, a falta de compromisso com os estudos, ainda que outros motivos possam tê-lo levado a tal atitude. Não há no relato registro da fala do discente nem o motivo pelo qual ele não teria entrado na escola. Percebe-se que a escola compreende que é direito da família ter ciência dos atos do estudante, no que diz respeito a vida escolar dele, dentro e fora do ambiente escolar.

A mediação pedagógica é sugerida a partir da orientação para que o responsável esteja mais presente na vida escolar do estudante. No entanto, ao solicitar o acompanhamento do rendimento e conduta, não fica claro a que rendimento o responsável pelo registro de ocorrência

⁹¹ Foi possível identificar, por meio das datas dos registros, que Carlos e José estavam juntos.

⁹² De acordo com o registrado, infere-se que “matar” aula significa sair de casa para ir à escola e não adentrar ao prédio, ficando em outro lugar até o horário do término das aulas.

se refere, podendo-se inferir que se trata da produção escolar do aluno. Há um entendimento quanto à conduta, possivelmente a escola caracteriza o ato de “matar” aula como má conduta.

Acerca do registro cabe destacar que mais estudantes estavam envolvidos no caso, e que se recusaram a retornar para escola mesmo com o vice-diretor, após receber uma denúncia, ter ido ao encontro deles. Questiona-se aqui a compreensão de autoridade entendida/ percebida por eles, ou como se deu a abordagem pela figura que representa autoridade escolar. Será que a autoridade só é válida/percebida/compreendida dentro dos muros da escola?

Ainda no registro, a escola orienta ao responsável pelo estudante que fique mais atento ao comportamento e conduta dele. A partir da conduta do estudante é possível perceber uma quebra de hierarquia, pois, além de não adentrar à escola, ele também não obedece à figura do vice-diretor fora do ambiente escolar.

Ao orientar o responsável para que fique atento à conduta do estudante, pode-se inferir que há um julgamento ou pré-julgamento do relator da ocorrência acerca da capacidade de compreensão dos direitos e deveres, bem como do reconhecimento de autoridade por parte do estudante.

No caso de Kindzu, o responsável compareceu à escola, sem ser chamado/ convocado, para tomar conhecimento sobre o rendimento dele. No registro consta que o responsável foi informado sobre as advertências do estudante, como: não fazer tarefa em sala e em casa e vários registros de desrespeito ao professor.

A respeito do caso, não há registro da fala do responsável além do questionamento sobre o rendimento do estudante que, aparentemente, não participou da conversa. Pode-se inferir, portanto, que responsável e escola intermediaram uma relação em que o estudante (personagem principal do registro) não participou.

No que diz respeito à falta de compromisso com os estudos, por parte de Kindzu, destaca-se que há um único registro que foi feito no mês de maio e até a data que finda a análise dos documentos não consta mais nenhum outro. Não foi possível depreender nenhuma prática de mediação pedagógica para compreender o conflito apresentado, limitando-se o registro a orientar o responsável a acompanhar o rendimento de Kindzu periodicamente.

Além de ser citada no envolvimento com uso de drogas lícitas e ilícitas, no caso ingestão de bebida alcoólica, acerca de Capitu há também registro que configura falta de compromisso com os estudos. O responsável é convocado a comparecer à escola e, segundo o relatado no documento, é informado que Capitu tem apresentado mau comportamento em sala, com conversas excessivas, risos altos e fora do contexto das aulas e não executando as tarefas escolares.

Em relação ao exposto, parece que a mediação pedagógica, como prática de compreensão do conflito, não ganha significado, pois não há indícios de um diálogo que vise compreender o comportamento da estudante, mas sim padronizá-lo ao que a escola compreende como adequado. Capitu, aparentemente, não participou da conversa e, em relação ao responsável, não é possível perceber fala dele, a não ser quando informa que irá orientar a estudante. Ou seja, foi uma conversa em que, ao que tudo indica, a escola coloca o responsável como meio de resolução do conflito apresentado.

Outro registro que chama atenção em relação ao compromisso com os estudos é o de Charlie Patrick. De acordo com o relato, ele e mais dois⁹³ colegas jogaram uma bola em direção ao Moacir acertando o rosto dele. O Charlie Patrick e os demais alegaram que foi sem querer, mas, segundo o que foi registrado, o fato gerou um transtorno durante a aula levando o professor do horário a não mais conseguir dar sequência ao que havia planejado. O responsável pelo turno foi chamado, de acordo com o registro, para resolver o problema, recolheu a bola e foi informado da existência de outra, que o dono disse não saber onde estava, mas que foi encontrada escondida em uma prateleira que ficava na sala.

Aparentemente, a compreensão de limite no ambiente escolar, por parte de alguns estudantes, parece destoar do que é entendido pela equipe escolar, ocasionando tamanho transtorno, que é a continuação de uma aula. O ocorrido permite algumas inferências a respeito do compromisso com a vivência escolar. Talvez, apenas uma brincadeira que tomou novos significados, ou ainda uma ação premeditada para causar um tumulto.

A prática de mediação pedagógica pode ser questionada nesse caso, considerando o tema central do registro, que se caracteriza por uma indisciplina. No entanto, diante de uma análise mais detida, percebe-se que a indisciplina pode ser resultado do descompromisso com os estudos, aliados a não percepção da sua importância e da representação da figura de autoridade ou mesmo de consciência de limite. Não consta no registro que os responsáveis foram comunicados do ocorrido.

Retornando ao Brás Cubas, antes de sua saída da escola, os registros no livro de advertências permitem, como outrora dito, identificar a preocupação do responsável em relação a vida escolar do filho, pois, além de comparecer quando convocado, ele também informou a escola a respeito de três afastamentos médicos do estudante. Portanto, parece ser perceptível que Brás Cubas tenha referência positiva em relação ao compromisso com os estudos, no entanto, vale destacar novamente que o responsável, diante dos relatos do envolvimento do

⁹³ Por meio do registro foi possível identificar que um dos envolvidos é Miguilim.

estudante com bebida alcóolica, informando que ele é repetente, decide procurar outra escola. Cabe aqui questionar como o compromisso escolar é abordado no ambiente familiar: como será que esse assunto é tratado? A decisão de mudar o estudante de escola, em relação ao compromisso com estudos, demonstra preocupação ou procrastinação? Como esse estudante percebe essa atitude do responsável? Essa decisão de mudar de escola quando existe um conflito é prática dessa família? Por que não há registro da voz do estudante na advertência? O que ele acha disso tudo? Como ele se percebe diante do ocorrido?

Assim sendo, a prática de mediação pedagógica, com intuito de compreender o conflito escolar, não parece ser contemplada, uma vez que a decisão do responsável e condescendência da escola puseram um ponto final no itinerário educativo de Brás Cubas naquele ambiente. Dessa forma não é possível afirmar que tal conflito foi compreendido, mas houve uma tentativa de solucionar ou eliminá-lo.

Retoma-se também o Gregor Samsa que, apesar de não constar nos registros, explicitamente, a relação dele com os estudos, pode se depreender, pelo fato da escola ter alertado o responsável sobre o suposto envolvimento do estudante com drogas, que existe a iminência do surgimento de mais conflitos, ou que o comportamento externo de Gregor Samsa, em algum momento reflete e/ou refletiria no interno. Talvez, por isso, a tentativa de mediar para compreender e/ou vigiar, orientando o responsável a ficar atento e acompanhar de perto o comportamento do estudante.

Acerca de Macabéa, destaca-se a quantidade de advertências registradas. Em sua maioria é possível relacioná-las à falta de compromisso com os estudos, além do envolvimento com bebida alcóolica e o ato de *matar* aula.

A Macabéa é marcada por instabilidades emocionais, conforme o que se permite apreender do Livro de Ocorrências, no registro em que é informado a um dos responsáveis as automutilações percebidas nos braços dela. É revelado também que essa ação foi percebida outras vezes, inclusive dentro da escola. No registro consta que, por várias vezes, a estudante foi chamada para conversar na tentativa de compreender o que se passava com ela. Sabe-se que ela tem um passado marcado por perdas, rejeições e trocas de lares. Após a morte de uma pessoa responsável por ela, ela foi morar com outros familiares. Consta que ela diz que nunca amou os antigos responsáveis, que não se importava com eles, tampouco com a morte deles. Esse relato foi produzido a partir de uma das conversas com ela, registrada no Livro de Ocorrências. Nota-se, a partir dessas conversas, uma tentativa de prática de mediação pedagógica da escola para compreender os conflitos vivenciados pela estudante, contudo, também é possível perceber a limitação da instituição diante dos fatos apresentados e a necessidade de um encaminhamento

a um órgão especializado em saúde mental. Além disso, aponta outro registro que um dos responsáveis afirma não saber mais o que fazer, mas que se preocupava muito com Macabéa. Um professor também participou da conversa e, conforme relato, chegou a suplicar, para que a estudante não se mutilasse mais. A escola afirmou estar preocupada, sugeriu alternativas, como por exemplo, encaminhamento à unidade especializada em saúde mental.

Consta nos registros que Macabéa mudou de casa para morar com outro responsável, que também foi convocado a comparecer na escola após ela ter ingerido bebida alcoólica dentro das instalações. A escola pede que ele esteja mais atento ao comportamento dela, acompanhe seu rendimento e a encaminhe com certa urgência a um psicólogo. O desenrolar dessa história não é conhecido, não há mais registros e, conforme lista atualizada dos estudantes, o nome dela não consta mais.

Assim sendo, é possível perceber que a escola tentou adotar práticas de mediação pedagógica, como por exemplo: a chamou para conversar; orientou; quis saber mais sobre a vida familiar dela; estabeleceu contato com o responsável e fez encaminhamento para atendimento psicológico. Especificamente, buscando compreender o comportamento de Macabéa, é possível inferir que a resolução ou findar do conflito interessa aos responsáveis e a escola, mas não obteve continuidade, o que indica que a atividade de mediação pedagógica deve ser permanente e não debeladora de crises.

Acerca de Clara dos Anjos, Cassi Jones e Quincas Borba, consta um registro de cada. Sobre a primeira, o responsável foi chamado e orientado pelo fato dela estar conversando muito durante as aulas. Cassi Jones foi advertido por dormir durante as aulas, sendo que se justificou alegando cansaço por estar trabalhando à noite (lembrando que o documento analisado é do turno vespertino). Ele foi orientado a preocupar-se mais com seu aprendizado para não se prejudicar. A presença de seu responsável não consta oficialmente. Já Quincas Borba agiu de maneira intransigente, quando, por ocasião de uma diarreia fugiu da escola após várias tentativas frustradas de falar com o responsável por ele.

Miguilim, já mencionado na advertência de Charlie Patrick, tem vários registros que permitem perceber sua relação para com os estudos. O responsável por ele sempre comparece à escola quando solicitado, toma ciência dos fatos e afirma que irá orientá-lo, porém a sequência de fatos descritos no livro de advertências não mostra mudança de comportamento. Entre os registros consta que o aluno é sempre visto fora da sala de aula em horários inadequados e não apresenta justificativa plausível; em sala, sempre atrapalha os professores com conversa excessiva; quando alguém da escola conversa em particular com ele, na tentativa de orientá-lo, consta que ele narra histórias que são desmentidas quando apresentadas ao responsável.

No último registro que consta no livro de advertências, acerca de Miguilim foi feita uma retomada do comportamento dele ao longo do período letivo em que esteve na escola, aproximadamente quatro meses. Diante dos fatos apresentados, sugeriu-se que o responsável tentasse matriculá-lo em outra escola. O responsável concordou e assim finda mais uma história sem êxito para a mediação pedagógica como prática de compreensão dos conflitos.

Um fato interessante, percebido durante a análise dos documentos, foi o de Fabiano, citado no livro de atas de conselho de classe, como um dos alunos mais comprometidos da turma, porém, no livro de advertências, consta seu envolvimento em uma briga com agressões físicas expressivas. Embora conste esse registro, até a data final da consulta não há registro que seja possível concluir por sua falta de compromisso com os estudos ou qualquer outro tipo de relato. É importante ressaltar que o nome de Fabiano permaneceu na lista de nomes da turma atualizada. O registro quanto a Fabiano colabora para o entendimento de que o compromisso com os estudos nem sempre está associado à indisciplina. Ou seja, é falsa a afirmação de que todo aluno indisciplinado é também descompromissado com o estudo.

Conforme os expostos, questiona-se: em que momento esses estudantes foram orientados quanto a importância dos estudos? Foi dada a eles a oportunidade de almejar um futuro por meio dos estudos? Como é vista a relação entre ele e os estudos? Apenas uma obrigação? Em que momento é ensinado ao estudante que ele pode aprender? A serviço de quem está o conhecimento? Não obstante, sabe-se que a questão social toma contornos importantes no itinerário desses estudantes. A título de exemplo: “os filhos do trabalhador braçal encontraram dificuldades inauditas para avançar nos estudos. Desanimam facilmente quando veem seus colegas, provindos de famílias privilegiadas, fazendo as mesmas tarefas que eles em menos tempo e maior facilidade” (GADOTTI, 1989, p. 81).

É comum, em quase todos os registros de advertência, um final semelhante, ou seja, chamar os responsáveis a orientar e acompanhar o rendimento do estudante citado. Nesse sentido, destaca-se os responsáveis por Brás Cubas, Carlos, Kindzu, Capitu, Gregor Samsa, Macabéa, Clara dos Anjos e Miguilim. Depreende-se que rendimento se relaciona ao compromisso com os estudos e disciplina ao comportamento. Dos sete estudantes citados, sabe-se que quatro, aproximadamente 60%, não pertenciam mais a essa instituição de ensino na data que finda a análise desse documento.

Pensando as práticas de mediação pedagógica e a relação subjetiva dos estudantes, toma-se para reflexão Freire (1981, p.30), pontuando que “O homem está no mundo e com o mundo”, ou seja, ele media e é mediado, “isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de

si; de projetar-se nos outros [...] estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”.

Sendo assim, a prática de mediação pedagógica deve compreender o estudante, não como um ser passivo, mas como alguém que tem seu lugar no mundo e é capaz de estabelecer relações. Freire (1981, p.30) completa: “O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. [...]. Isto é próprio de todos os homens [...] (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade)”.

Entendido como conflito inerente ao itinerário educativo, o compromisso com os estudos, nesta análise, é objeto de mediação pedagógica, pois, existe uma tentativa de compartilhamento de responsabilidades, em que a escola pede aos responsáveis para acompanhar a rotina do estudante com mais afinco. Depreende-se dessa prática que acompanhar a rotina pode ajudar na compreensão dos conflitos relatados. De acordo com Freire (1981, p.30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Destaca-se, a partir do pensamento de Freire, a importância da mediação pedagógica como prática para compreender também a realidade, que perpassa por conflitos, que são inerentes ao itinerário educativo, que está envolto a relações e que “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1981, p.31).

Nesse sentido, de acordo com o professor aposentado da Universidade de São Paulo, Moacir Gadotti, em seu livro *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*, “é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir” (GADOTTI, 1989, p. 59). O conflito evidenciado pelo professor trata das questões sociais pertinentes à educação, afirmando que o progresso não é o massacre das teorias e práticas precedentes, mas o resultado de um esforço comum. No prefácio da obra *Educação e mudança* de Paulo Freire, a respeito da sociedade de classes diz:

numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída

pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica (GADOTTI, 1989, p.12).

Este autor ainda diz que a educação é intrínseca à sociedade de seu tempo, ainda assim, as transformações vividas por ela não dependem exclusivamente de mudanças estruturais da sociedade, pois ser dependente não quer dizer sem autonomia. Ou seja, em sintonia com Paulo Freire, “se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, em ela” (GADOTTI, 1989, p. 63). Essa reflexão permite, de certa forma, perceber os conflitos próprios que perpassam pelas diferentes concepções de educação, ressaltando a condição de alicerce, mas não pronto e acabado, “[...] isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca” (GADOTTI, 1989, p. 75).

Reconhecer-se e/ ou permitir se reconhecer como parte do espaço que ocupa é um importante passo na construção do indivíduo social. Para Gadotti:

Viver é sempre tomar lugar num certo espaço. A educação é uma linguagem pela qual eu tomo assento neste lugar, ascendo a uma certa comunidade, a uma sociedade, onde não estou sozinho. mas essa educação não pode caminhar, libertar-se do seu passado reacionário, a não ser na medida em que os educadores a ponham fundamentalmente em questão. assim, o que eu chamo de ‘a educação contra a educação’ é essa tensão, esse conflito que deve ser mantido para que ela não se transforme, em nenhum sistema social, no mecanismo de opressão de classe (GADOTTI, 1989, p. 64).

A respeito de algumas indagações aqui colocadas, percebe-se entre elas um espaço comum, o da escola e, um mais específico, a sala de aula. Augusto João Crema Novaski, em seu artigo *Sala de aula: uma aprendizagem do humano* permite refletir acerca da importância deste espaço formador na construção de seres mais humanos.

Ao retomar-se etimologicamente a palavra educar, de acordo com Novaski (1991, p. 12), que é “levar de um lugar para outro”, percebe-se a importância de considerar os interlocutores desta ação. Ele diz que “o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, e eu o trago para a minha, e assim o conteúdo da nossa conversa vai se acumulando de informações enriquecedoras”. Ele acrescenta, provocando os que pensam em uma aprendizagem pura e unilateral, “vemos aí então que a aprendizagem não termina nunca, [...] o que torna perigosa a postura de quem se acha dono do saber”.

Talvez, muito do que se espera ou muitas frustrações poderiam ser repensadas se, diante da falta de compromisso com os estudos, apresentada por alguns estudantes, o diálogo fosse um meio possível de prática para a compreensão desse conflito que se torna inerente, mas que não deveria ser compreendido como pertencente. Ele está na constituição do sujeito, mas o sujeito não se reduz a ele. Paulo Freire (1987), acerca do diálogo, reforça a condição para sua existência. Segundo ele, “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 1987, p.79).

Há que se pensar na alegria e encanto da maioria das crianças nos primeiros anos de contato com a escola e, ao passar dos anos, o desencanto que manifesta-se nesse itinerário, ao passo que alguns não suportam e desistem da vida escolar, ainda que, obviamente, não seja esta a causa efetiva do abandono. Não cabe aqui espaço para o julgamento, apenas uma provocação à reflexão, a exemplo do que diz Freire (1981, p.33): “Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. [...] Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”.

Porquanto, Novaski (1991, p.12) conduz a reflexão no sentido de um conhecimento que deve infundir cada vez mais do humano. Para ele, “aprender isso é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano”. Dessa forma:

[...] essa experiência, densa de sentido, configura aquilo que fundamenta um processo de ensino-aprendizagem realmente humano. Ora, em filosofia nada é fundamental enquanto algo não for derivado dele. Esse ‘aprender o que é humano’ é fundamental nesse sentido: dele derivam todas as aprendizagens (NOVASKI, 1991, p. 13)

Consoante ao pensamento de Novaski (1991), entende-se que o processo de ensino e aprendizagem perde o conceito de humanidade, quando fundamenta a ideia de produção de simples alunos, sem subjetividade e sentimento de pertença, aptos à exploração sem fim por aqueles que detêm o capital, na medida em que se apropriam do outro, tornando-o apenas um instrumento dessa produção que é, ao mesmo tempo, desapropriação do humano. Nesse sentido é que a filosofia, enquanto fundamento, deve ser percebida como parte do itinerário educativo, para retomar o sentido de ensino e aprendizado humano.

Novaski (1991) reflete que é importante salientar o perigo de reduzir a sala de aula a um plano idealizado, sem espaço para o concreto, em que se acredita que a aprendizagem do humano emanaria de forma límpida e serena. Ou seja, “[...] as vicissitudes humanas perpassam

de ponta a ponta esse espaço ou tempo [sala de aula], vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias [...] avanços e retrocessos. Enfim, tudo que é humano” (NOVASKI, 1991, p. 14).

Destaca-se, acerca da abordagem de Novaski (1991, p.16), que a Base Nacional Curricular (BRASIL, 2019), em sua introdução afirma se identificar “[...] na comunhão de princípios e valores [...] reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. A relação do estudante e a falta de compromisso com os estudos não passa apenas pelo verbal, em algumas circunstâncias é preciso que o professor esteja atento ao apelo não verbal que, por vezes, é entendido simplesmente como descaso. Estar atento às fragilidades que constituem aquele estudante pode ajudá-lo a tomar parte do espaço “sala de aula”. Novaski (1991) chama atenção para, sem desvincular-se dos conteúdos, a possibilidade de uma sala de aula ser a oportunidade ímpar de se permitir ultrapassá-los.

Guillot (2008, p.84), a respeito de mediação, faz uma interessante colocação ao afirmar que “a educação requer mediações: as do outro, do adulto, do saber, da lei, sem as quais o sujeito não consegue criar para si uma ética e continua dependente de suas errâncias e de suas fulgurâncias pulsionais. E quem fala em mediação fala de tempo...”.

Consoante ao proposto por Novaski (1991), respeitando-se suas diferenças conceituais, toma-se Guillot (2008), que aborda a questão das exigências didáticas e pedagógicas modernas. Para ele, ensinar está associado ao compartilhamento dos saberes. “O professor tem uma função de *transmissão* de um patrimônio cultural que o situa entre a tradição que ele mantém e a criação cujas condições de possibilidade instaura” (GUILLOT, 2008, p. 126).

Sabe-se que as exigências dessa modernidade são árduas. Guillot (2008, p.126) diz que “para seguir em uma linha de mediação, deve articular então duas exigências da profissão: a didática e a pedagógica”. Para tanto, acrescenta-se a terceira, valendo-se do proposto por Novaski (1991), que é a exigência da aprendizagem do humano, que se torna valiosa por meio do diálogo, que de acordo com Freire (1987), em crítica aos que se colocam como superiores, diz que “a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo” (NOVASKI, 1991, p. 81).

Portanto, a partir dos diálogos dos teóricos aqui apresentados e das narrativas apresentadas nos documentos, é possível considerar que o compromisso com os estudos não deve ser esperado apenas do estudante, mas também daqueles que o orientam no seu itinerário educativo. É necessário que o compromisso antes de ser esperado deve ser ensinado, inspirado. Como aqui não é espaço de julgamento, vale ressaltar a importância de o professor também ser

inspirado a conquistar, experimentar, enfrentar, vivenciar etc. o compromisso daquilo que lhe foi confiado, o qual deve ser valorizado em todas as perspectivas.

6.4 Conflito: a produção de comportamento

A produção do comportamento escolar está associada ao contexto escolar de maneira direta aos aspectos internos e externos. Dentre as variantes desse tema, pode-se apreender algumas reflexões acerca desse processo a partir da relação entre família e escola, especialmente a participação na vida escolar do estudante; e do conceito de liberdade e autoridade compreendido e reproduzido por eles.

A análise dos documentos escolares e dos teóricos citados tomam como premissa o conceito de comportamento apresentado por Houaiss (2020, online), que é:

procedimento de alguém face a estímulos sociais ou a sentimentos e necessidades íntimos ou uma combinação de ambos; reação de um indivíduo, de um grupo ou de uma espécie ao complexo de fatores que compõem o seu meio ambiente; maneira de proceder de uma pessoa em relação a outra(s).

No que diz respeito ao comportamento dos estudantes, o Projeto Político Pedagógico (2018) tem anotações reportando as medidas disciplinares a serem aplicadas a eles. A escola afirma que as medidas disciplinares guardarão estrita correspondência com as causas do comportamento do estudante e suas condições psicológicas, não devendo, em nenhuma hipótese, assumir caráter punitivo. Isso, de certa maneira, parece soar contraditório considerando as ações descritas no Livro de Ocorrências que, em sua maioria, atribui sentença punitiva ao estudante.

Ainda no Projeto Político Pedagógico (2018), acerca do *Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar*, é afirmado que qualquer ação que atente contra a moral ou comportamento ético será alvo de medidas disciplinares previstas pelo Regimento Escolar. Nesse sentido, destaca-se também que o *bullying* ou qualquer comportamento que ameace a segurança ou o bem-estar dos estudantes, funcionários, ou qualquer outra pessoa dentro da jurisdição da escola não será tolerado e sanções disciplinares cabíveis poderão ser aplicadas. Decide-se para este momento não elencar as medidas disciplinares previstas no Regimento Escolar, o que, de modo geral, são recorrentes em qualquer outra escola, estabelecendo punições, suspensões, pedido de transferência de instituição de ensino etc. e podem ser verificadas no Anexo I.

A respeito dos registros do Livro de Ocorrências, a produção do comportamento perpassa, de modo direto e indireto, por todos os registros analisados. Ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013), sabe-se que “entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade (p. 112)”, o que pode ser perceptível por meio da forma de falar e se vestir. “Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas” (BRASIL, 2013, p. 112).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a) considera importante destacar o papel preponderante da família na produção do comportamento do estudante, no entanto, a relação entre família e escola não é evidenciada com ações claras no Projeto Político Pedagógico. Ao termo família é sempre atribuída alguma função, deveres a serem cumpridos e não propriamente uma parceria com a escola, com exceção ao subitem que trata da educação Inclusiva ou Especial. Nesse caso, a instituição se compromete a proporcionar orientação familiar e comunitária de modo a gerar ambiente adequado a pessoas com de deficiências, tanto em casa como no contexto em que está inserido. É uma maneira de desenvolver ao máximo suas potencialidades, além de estreitar os laços de envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento global do educando. Muito se fala da relação família e escola para otimizar o aprendizado do estudante. Para isso, estabelecer ações que fomentem a participação das famílias na escola pode ser considerado elemento estruturante da prática de mediação pedagógica.

Acerca do comportamento das famílias, a pesquisa *Atitudes pela Educação*⁹⁴, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – IPM e o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística – Ibope Inteligência (2014), dimensionou e mapeou ações e comportamentos dos pais e responsáveis em relação à vida escolar de crianças e jovens entre 4 e 17 anos. Também investigou duas dimensões de comportamento dos pais ou responsáveis: uma quanto à valorização do ensino e outra quanto à relação de vínculo do adulto com o estudante. A pesquisa resultou na divulgação de um material que traça perfis das famílias quanto à rotina escolar de crianças e jovens brasileiros. A pesquisa foi realizada com famílias de estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, no âmbito público (86%) e privado (14%); moradores de áreas urbanas e rurais,

⁹⁴ *Atitudes pela Educação* é uma pesquisa do Todos Pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e Instituto C&A, com realização do Instituto Paulo Montenegro e do IBOPE Inteligência. Cf. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA (Brasil). **Atitudes pela educação**. 2014. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/424.pdf?1245159231. Acesso em: 22 out. 2020.

contemplando todas as regiões do país, a saber: 9% do Norte; 29% do Nordeste; 40% do Sudeste; 14% do Sul e 8% do Centro-Oeste.

Uma das variantes acerca da produção do comportamento do estudante está associada à presença efetiva da família em sua formação. A respeito disso, destaca-se uma ação aparentemente simples, que é a presença dos responsáveis no ambiente escolar. Nessa direção, perguntou-se a eles quem é o responsável por buscar a criança/jovem na escola. O resultado mostra que entre as crianças de 4 a 5 anos em que o próprio responsável leva e busca, o número é de 58% e diminui consideravelmente à medida que o estudante fica mais velho, chegando a 17% entre os de 15 a 17 anos. Destes, 75% vão sozinhos, a pé ou de transporte público para escola. Esses dados são importantes, considerando o contato das famílias, mesmo que rápido, com o ambiente escolar. À proporção em que o estudante aparenta adquirir mais autonomia, os responsáveis começam a se distanciar da escola.

Outro aspecto relevante e que encontra ressonância nos registros escolares analisados é a dificuldade em alcançar uma participação relevante das famílias nas reuniões escolares. Na pesquisa do IPM/Ibope (2014) dos responsáveis por crianças de 6 a 10 anos, 58% afirmam ir a todas as reuniões. Já por jovens de 15 a 17 anos, o percentual é de 46%. Perguntado o motivo do não comparecimento, 66% afirmam não ter tempo. Destaca-se que somadas, 10% indicaram como resposta: i) Não acho que a minha participação seja útil ou faça diferença nessas reuniões; ii) Nessas reuniões os pais não são ouvidos; iii) Não me sinto à vontade na escola da criança/do jovem; iv) As reuniões de pais não me trazem informações úteis; e v) Sempre que vou à escola ouço reclamações sobre a criança/ o jovem (IPM/IBOPE, 2014, p. 27).

Essas respostas, em parte, podem ser comparadas a partir dos documentos analisados (Projeto Político Pedagógico, Ata de Conselho de Classe e Livro de Ocorrências) em que se é possível inferir uma relação não dialógica entre família e escola⁹⁵. Gadotti, no prefácio da obra *Educação e mudança* de Paulo Freire (1981), afirma que o diálogo, “não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor”. Complementarmente, o diálogo, para Paulo Freire “[...] não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito.” (FREIRE, 1981, p. 13).

⁹⁵ Dados semelhantes da relação de comportamento entre família e escola foram apresentados por meio da publicação: SARAIVA-JUNGES, Lisiane; WAGNER, Adriana. **Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil**: uma revisão sistemática. Educação. Porto Alegre, v. 39, dez. 2016, pp. 114-124

Talvez seja possível destacar, a partir das respostas apresentadas na pesquisa, uma relação de conflitos inerentes, não só ao contexto escolar e ao itinerário educativo, mas também em relação à família, à escola e à sociedade. A ausência dos responsáveis, assinalada nas respostas apresentadas por eles, pode apontar para uma negação dessa existência, ou seja, a negação de que existam conflitos. Simbolicamente, o estudante percorre parte de seu itinerário sozinho, em momentos em que seria necessária a companhia de um responsável. Essa constatação é apreendida na medida em que se avalia a diminuição da participação das famílias nas atividades escolares ao passar dos anos, sempre maiores na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, menores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

As respostas dos responsáveis presentes na pesquisa podem potencializar a produção de um comportamento negativo na relação entre escola e família. No entanto, é importante refletir acerca dos objetivos propostos e alcançados nessas reuniões. O que poderia levar um familiar a dizer que, por exemplo, que os pais não são ouvidos ou que as reuniões não apresentam informações úteis. De quem e para quem se fala nas reuniões para se chegar a uma conclusão dessa? Ainda sobre a presença dos responsáveis na escola, tem-se que somados, 57% dos entrevistados responderam “às vezes ou nunca” acerca de sua frequência na participação de outros eventos escolares, como festas e comemorações.

Outro ponto importante a se destacar foi o nível de comprometimento dos responsáveis em relação à educação dos estudantes, 12%, de acordo com as características elencadas na pesquisa, apresentam o perfil de comprometidos, ou seja, eles têm um perfil de quem busca informações sobre a escola, estabelecem o diálogo e a parceria com outros pais e professores, acompanham e apoiam os filhos na rotina escolar e mantêm um bom diálogo com eles. Por sua vez, ressalta-se o nível de escolaridade dos considerados comprometidos em que a metade deles tem Ensino Médio ou Educação Superior. Essa informação ratifica o quanto o Brasil ainda precisa avançar no acesso à educação e a importância dela na formação de cidadãos para o desenvolvimento da sociedade. Em mais um ponto tem-se a informação acerca da situação de trabalho dos entrevistados, em que: 67% têm trabalho formal; 16% dona de casa; 7% aposentado; 6% desempregado; e 3% outra situação. Acerca da renda familiar, 24% recebem até um salário mínimo; 36% de um a dois salários; 22% de dois a três e os demais recebem mais de três salários mínimos. As famílias que são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família⁹⁶ somam 36%.

⁹⁶ De acordo com o site do Governo Federal, o Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania – Senarc, que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em

Ainda sobre a pesquisa, tem-se que 19% dos responsáveis são considerados distantes. Este perfil, de acordo com a pesquisa, reúne principalmente pais que não se relacionam com outros pais e com a escola e não dão importância para o diálogo com as crianças e jovens. Por exemplo, questionados sobre a organização do material escolar, apenas 37% dos entrevistados, disseram ajudar. Acerca dos talentos e potenciais, somente 20% afirmam conversar com a criança ou jovem sobre as preferências que têm. Em consonância a esses dados e os documentos escolares analisados, percebe-se que a escola compreende a importância do acompanhamento dos responsáveis no itinerário educativo, haja vista que, em mais de 75% dos registros analisados do Livro de Ocorrências, os responsáveis são orientados a participar, orientar e acompanhar o rendimento/ disciplina do estudante, em casos específicos como de Moacir, a escola pede que o responsável compareça periodicamente.

No Quadro 10 fez-se um levantamento acerca do comportamento dos estudantes, conforme consta no Livro de Ocorrências, ou seja, o comportamento descrito no registro é a visão, ou melhor, a produção de comportamento que a escola apresenta/registra do estudante.

Quadro 10 - Comportamento descrito no livro de advertências: a visão que a escola apresenta do estudante.

Estudante	Comportamento descrito no livro de advertências: a visão que a escola apresenta do estudante.
Brás Cubas	Irresponsabilidade com as atividades escolares; desafiador; dificuldade em reconhecer limites.
Carlos	Desafiador, dificuldade em reconhecer a figura de autoridade e limites.
Cassi Jones de Azevedo	Sincero; irresponsabilidade com as atividades escolares.
Charlie Patrick	Dificuldade em reconhecer limites e sincero.
Clara dos Anjos	Irresponsabilidade com as atividades escolares; dificuldade em reconhecer limites e desatenciosa.
Fabiano	Competitivo; tempestivo e sincero.
Gregor Samsa	Enfrentamento; dificuldade em reconhecer limites e astuto.
José	Desafiador, sincero, dificuldade em reconhecer a figura de autoridade e limites.
Kindzu	Desrespeitoso e irresponsabilidade com as atividades escolares.

outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. Cf. BRASIL. GOV.BR. **Bolsa Família**: o programa. O programa. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 23 out. 2020.

Macabéa	Desrespeitosa; desafiadora; dificuldade em reconhecer a figura de autoridade e limites; baixa autoestima; fugacidade e sincera.
Maria Capitolina Santiago	Irresponsabilidade com as atividades escolares; desafiadora e debochada.
Miguilim	Enfrentamento; desafiador; dificuldade em reconhecer limites e a figura de autoridade; comunicativo; mentiroso; irresponsabilidade com as atividades escolares.
Moacir	Enfrentamento; desafiador; dificuldade em reconhecer limites, não sentimento de pertença e baixa autoestima.
Quincas Borba	Desafiador; sincero e comunicativo.
Riobaldo	Acanhado e alienado ao comportamento da turma.

Fonte: Autor (2020).

Doravante as análises serão feitas com observância aos resultados da pesquisa *Atitudes pela Educação* (IPM/IBOPE, 2014), no que diz respeito à participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar do estudante, considerando as diferenças: i) da natureza do livro de advertências e ii) do informativo com caráter de convocação individualizada. O resultado de comparecimento dos responsáveis para a turma em análise foi de aproximadamente 91%; casos de reincidência, ou seja, o número de estudantes que têm advertências e que o responsável foi convocado e compareceu por mais de uma vez, totalizam 29%, destes, o comparecimento dos responsáveis se aproxima a 100%. Vele ressaltar mais uma vez, que se trata de convocações específicas e individuais, em que o assunto se reporta ao comportamento do estudante. Ainda sobre os casos de reincidência, o total de estudantes que saíram da escola foi de 80%, resultado que permite retomar e questionar de forma reflexiva uma das respostas da pesquisa citada, em que os responsáveis afirmam que não comparecem nas reuniões, porque “sempre que vou à escola ouço reclamações sobre a criança/ o jovem” (IPM/IBOPE, 2014, p. 27).

Os resultados apresentados podem revelar especificidades do comportamento da família e da escola em situações diversas. Isso permite algumas indagações acerca do número tão alto de estudantes que saíram da escola e da possível reação dos responsáveis aos conflitos apresentados, ou seja, quais as medidas, implícitas, adotadas pela escola em casos de estudantes que insistem em não cumprir as normas disciplinares? O que motiva os responsáveis a mudar os estudantes de escola? Percebe-se, portanto, que existe uma espécie de acordo velado, que não aparece no Regimento Escolar nem no livro de advertências, que culmina na saída do estudante da escola. Diante do exposto, a mediação pedagógica como prática de compreensão

do conflito é questionada a partir dos conceitos de limite e de autoridade que são percebidos a por meio desses comportamentos?

Depreende-se que a produção do comportamento, em mais uma de suas variantes, dá-se pela percepção do que o indivíduo compreende por liberdade e autoridade. Para essa reflexão, ancora-se em Paulo Freire, para quem o ato de ensinar exige liberdade e autoridade. Para ele: “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 1996, p. 104). Portanto, ao se pensar em uma mediação pedagógica que busca compreender o conflito, entende-se que essa compreensão se dará por meio do diálogo e este não existe quando há a presença do autoritarismo.

É possível compreender, a partir de Freire (1996), que existe diferença entre o uso da autoridade para imprimir limites e do uso dela disfarçado em autoritarismo. Freire (1996) assegura que a liberdade não está acima de qualquer limite, um equívoco quando se pensa assim, pois a liberdade está ancorada nos limites.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p. 105).

Ainda acerca da percepção da autoridade, Guillot (2008) diz que a não compreensão da diferença entre autoridade e autoritarismo fez com essa fosse tomada como suspeita; e o medo de um autoritarismo destruidor fundamentou a crise da autoridade. “A autoridade não é um brinquedo para aprendizes tiranos, mas uma exigência ideal que transcende, ultrapassa e prescreve a vida da Razão” (GUILLOT, 2008, p.101). Em nosso contexto contemporâneo, “o problema da autoridade é parasitado por dois medos: o do autoritarismo, com a violência que ele comporta, e o medo da demagogia, que expõe a todos os perigos” (GUILLOT, 2008, p. 105).

Depreende-se que o conflito acerca da produção de comportamento, que é inerente ao itinerário educativo do estudante, perpassa por vários campos sociais, e que a identificação de autoridade não deve inibir a capacidade de compreender-se livre. Assim sendo, adverte Freire (1996, p. 105) que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã”.

Retomando a ideia de Freire (1996) acerca da liberdade do adolescente, é importante destacar que o uso equivocado da liberdade também pode gerar aprendizado. O diálogo familiar, por exemplo, deve perpassar as tomadas de decisão, não como imposição, pois, “é preferível [...] reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106). Em outras palavras, aprender a tomar decisões é dar espaço a sabedoria que se conquista por meio da liberdade.

Em virtude da crise de autoridade, de acordo com Guillot (2008, p.107), na atualidade, “inúmeros adultos, jovens casais, preferem se comportar, em relação a seus filhos, mais como porteiros das veleidades do que como guias da verdade. Temem ser confundidos com os ‘cães de guarda’”. A educação autoritária recebida por muitos pode, em certos casos, criar uma aversão à autoridade educativa, considera-se, a título de exemplo, a falta de limites explícita no contexto escolar que, de certa forma, pode refletir a realidade familiar. “Como serão as crianças mais tarde? Realizadas! Realizadas pisoteando os outros! E elas não estão sozinhas; sua reprodução é garantida” (GUILLOT, 2008, p. 107).

De acordo com Guillot (2008, p.164), a autoridade de bons tratos tem dois obstáculos que devem ser evitados. O primeiro, diz respeito a escola ignorar o modo de vida dos estudantes, “seus passatempos, seus centros de interesse, a pretexto de que estão ‘poluídos’ por influências nefastas”. Nesse sentido, o professor seguiria seu planejamento de conteúdos acreditando que os conhecimentos adquiridos serão suficientes para que os estudantes não sejam enganados. O segundo, alerta para a redução da formação a comentários sobre a atualidade social, “como se discuti-la bastasse para ensinar elementos formadores de um espírito crítico. Nesse caso, a opinião poderia substituir o saber” (GUILLOT, 2008, 164).

De acordo com Guillot (2008, p.165), para se pensar uma mesma finalidade educativa com recursos pedagógicos diferentes é preciso mediação. Ou seja, estabelecer um diálogo entre educando e educador para que eles, juntos, possam compreender as necessidades um do outro, “o papel do educador, particularmente de um professor, é organizar ‘patamares de encontro’ entre os dois”.

Um exemplo clássico na literatura que ajuda a compreender a diferença entre autoridade e autoritarismo pode ser percebido no Conto de Escola⁹⁷, de Machado de Assis, em que é possível, além do tema político-social que está por trás da trama, perceber o conflito vivido dentro das salas de aula. Na narrativa um estudante (Pilar) relembra quando foi flagrado por um

⁹⁷ O Conto de Escola foi publicado pela primeira vez em 1884, na *Gazeta de Notícias*, e em 1896, em *Várias Histórias*.

colega (Curvelo) ensinando a lição a outro (Raimundo) em troca de uma moedinha de prata, tendo sido por esse motivo, punido severamente pelo professor Sr. Policarpo, que era pai de Raimundo. Em uma época em que os castigos físicos e morais eram praxe levaram Pilar a desejar abandonar a escola. Daí destacam-se três pontos de conflito em que a mediação pedagógica seria base para a compreensão da tensão. O primeiro, é o fato de a escola não conseguir contribuir com a aprendizagem de Raimundo levando-o a ter uma atitude antiética, como o suborno e a posterior delação e, por conseguinte, a provável evasão escolar de Pilar.

A Figura de professor decadente e que ameaçava constantemente os alunos com a palmatória reflete não só a instituição escolar da época, final do século XIX, mas permite, com tons destoantes, perceber a escola de hoje. Sem palmatória, que tem seus professores e estudantes enfrentando diariamente o autoritarismo de um sistema. O conto machadiano permite refletir acerca da identidade do professor “moderno” e como a coletividade pode influenciar na construção de sua Figura. Policarpo era um professor que não apresentava compromisso com a aprendizagem. O autoritarismo demonstra uma superioridade mantida pelo autoritarismo e não pelo conhecimento. Conforme já refletido neste trabalho, trata-se de uma posição distinta daquela almejada pelos profissionais conscientes de seu papel social.

No mesmo sentido de perceber a produção do comportamento, o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, embora o foco central do conto não seja esse, pode-se nele perceber relações presentes que remetem a um conflito de origem comportamental, aparentemente, inerente àquele grupo de crianças. O impasse se inicia no ambiente escolar, entre duas crianças que disputam atenção. Destacam-se práticas discriminatórias, intimidativas e excludentes, hoje conhecidas como *bullying*, que é prejudicial tanto a quem sofre quanto a quem pratica, de modo a desfigurar um ambiente de aprendizagem e respeito dando lugar ao medo e apreensão. Nessa situação não só a mediação pedagógica é importante, porém como já mencionado, e tratado no Projeto Político Pedagógico da escola, as políticas públicas de combate ao *bullying* são fundamentais.

Em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, no capítulo *Fuga*, é narrado um diálogo profundo e instigante entre Fabiano e Sinhá Vitória, em que é possível perceber um conflito, que toma um cenário social, econômico, político, cultural etc. Os interesses entre o marido e a esposa são díspares: ele diz que os filhos serão vaqueiros, enquanto ela deseja que eles estudem: “Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! (RAMOS, 2000, p. 122). “A educação é um direito de todos”, como se sabe, está na Constituição de 1988, ao passo que Paulo Freire eternizou a frase “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

SEÇÃO 7. AOS MESTRES, COM CARINHO⁹⁸: CARTAS E OUTRAS LINGUAGENS

Depois das análises desta pesquisa, chegou-se à proposta da produção do livro *Mediação Pedagógica na Prática: cartas e outras linguagens*. Esse produto surgiu ao se pensar em algo que pudesse contribuir para a prática pedagógica na Educação Básica, a partir da temática mediação pedagógica como prática para a compreensão dos conflitos escolares. A essência e os contornos consideraram o referencial composto por Arendt (2011); Cellard (2008); Freire (1978; 1981; 2005); Guillot (2008); Novaski (1991); Lüdke e André (1986); Maier (2011); Saviani (2011); Vygotsky (1991).

Ao final de cada carta e outras formas de linguagem são apresentadas sugestões práticas e teóricas, a saber: i) a identificação dos possíveis conflitos e o conceito-chave que permeia todos eles e que podem ser abordados a partir da carta; ii) análise conceitual do conceito-chave; iii) proposição prática, destinadas aos profissionais envolvidos com a Educação Básica e/ou pais e/ou responsáveis, em que é apresentada a sugestão metodológica de mediação pedagógica a partir da carta. Vale ressaltar que a prática de mediação pedagógica pressupõe entre outras coisas: i) identificação da situação; ii) escuta ativa dos envolvidos; iii) esforço para compor compreensões sobre a situação; iii) construção coletiva de encaminhamentos; acompanhamento e avaliação do encaminhamento.

O objetivo do livro *Mediação Pedagógica na Prática: cartas e outras linguagens* é, com uma linguagem simples e acessível, narrar fatos, histórias, elementos ficcionais, mas que fazem parte do itinerário da vivência dos professores, educandos, familiares, colaboradores, gestores e demais profissionais que atuam no campo da Educação Básica. O livro trata de possíveis sugestões de mediação pedagógica à luz de conflitos existentes e inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, objetivando permitir aos leitores, além de práticas de mediação pedagógica, reflexões acerca da sua própria prática, dos seus desafios, sejam eles individuais ou coletivos.

A leitura do livro pode acontecer no contexto de fomento à mediação pedagógica, de forma individual ou coletiva, em reuniões para formação continuada, em reuniões administrativas, em reuniões com os familiares dos educandos, em reunião de equipe pedagógica e em sala de aula, a fim de promover, junto à classe, debates de temas transversais

⁹⁸ Título da seção foi inspirado no filme “Ao mestre com carinho”. Cf. AO MESTRE com carinho. Direção de James Clavell. Intérpretes: Sidney Poitier, Judy Geeson, Christian Roberts. Reino Unido, 1967. (105 min.), Colorado.

e pertinentes ao ambiente de aprendizagem, ou seja, nos diversos espaços em que a educação seja o pilar.

Para essa produção, a título de exemplo, constam duas cartas com sugestões práticas de mediação pedagógica, bem como referências de leitura, abordagem teórica e metodológica. As demais produções estão disponíveis no livro *Mediação Pedagógica na Prática: cartas e outras linguagens*.

Exemplo de carta 01 - Olhos vermelhos: as drogas e as lágrimas

Araguari - MG, 09 de maio de 2019

Filho,

Pequeno, há quanto tempo não nos olhamos nos olhos? Quanto tempo não consigo ver além daquilo que você me apresenta? Como nos distanciamos? Por que nos distanciamos? Hoje você já é um homenzinho e eu continuo sendo a mãe daquele bebezinho. Filho, como eu gostaria de colocá-lo em meu colo, apertar bem forte e te proteger de todos os males. Mas você não deixa mais, tem dias que nem vejo você. Tenho trabalhado tanto, tentando te dar tudo do bom e do melhor.

Hoje, quando eu recebi o telefonema da escola pedindo para que eu fosse lá, mil coisas passaram pela minha cabeça, mil sentimentos, um misto de raiva, de medo, de culpa... Receber a notícia de que você havia ingerido bebida alcoólica foi uma dor incalculável. Meu bebê, meu homenzinho, meu garotinho. Quem era aquele garoto diante de mim, com os olhos vermelhos, que eu gostaria de acreditar que fossem de choro? Não eram.

Há quanto tempo não nos olhamos nos olhos? Há quanto tempo tenho permitido que você tome as decisões sozinho?

Meu filho, onde eu errei? Hoje diante de cada palavra que foi dita enquanto eu olhava para você, não era o meu filho que eu enxergava, era um estranho que estava diante de mim. Fico olhando para toda essa situação e tento encontrar um culpado para isso tudo, quando na verdade tenho medo de reconhecer que eu possa ser culpada. É mais fácil quando se tem alguém para colocar a culpa, não é verdade? Você deve estar colocando a culpa em mim, né? Há quanto tempo não nos olhamos nos olhos?

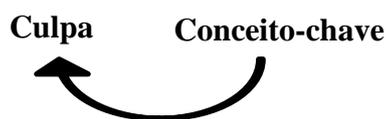
Sabe, meu filho, não é fácil ser mãe de adolescente, na verdade não é fácil ser mãe. Você tem medo de me decepcionar? Eu também tenho medo de te decepcionar! Mas parece que você não tem dimensão de tudo isso, e eu, será que eu tenho dimensão?

Hoje em minhas preces, falei com Deus, e agradei a graça de ser sua mãe. Sim, ser sua mãe é uma grande graça que eu recebi. O que passamos juntos e o que somos juntos é algo que nada, nem ninguém conseguirá desfigurar. Fiz um pedido muito especial e que você pode me ajudar, topa? Vamos nos olhar nos olhos?

De quem te amará para sempre,

Identificação dos possíveis conflitos:

- Relação pais e filhos;
- Aceitação/ autoaceitação;
- Uso de drogas;
- Frustração.



Análise conceitual do conceito-chave:

Abbagnano (1998), diz que a palavra culpa é originalmente um “termo jurídico para indicar a infração de uma norma cometida ‘involuntariamente’, sem premeditação, em contraposição a delito (*dolus*), que é a transgressão premeditada” (p. 224). O termo na psicologia é definido, de acordo com Houaiss (2020), “consciência mais ou menos penosa de ter descumprido uma norma social e/ou um compromisso (afetivo, moral, institucional) assumido livremente”. Na psicanálise “emoção penosa (de autorrejeição e desajuste social) resultante de um conflito (entre impulso, desejo ou fantasia e as normas sociais e individuais) dominado pela função inconsciente de controle desempenhada pelo superego”. E para a religião “nas teologias do judaísmo e do cristianismo, responsabilidade por ato de transgressão e/ou pecado, que torna o agente ofensor de Deus, indigno de sua misericórdia” (HOUAISS, 2020, *online*).

Para saber mais:

Como prática de mediação pedagógica, sugere-se aos profissionais da educação, pais e/ou responsáveis, alguns filmes que ajudam na abertura do diálogo e reflexão sobre temas de

difícil debate, o site *ibahia* fez um levantamento de onze filmes que trazem à tona a discussão sobre o assunto das drogas. A saber: *Queimando Tudo* (1978); *Eu, Christiane F. - 13 Anos, Drogada e Prostituída* (1981); *Trainspotting* (1996); *A História da Maconha* (1999); *Bicho de Sete Cabeças* (2000); *Réquiem para um Sonho* (2000); *Profissão de Risco* (2001); *Vício Frenético* (2009); *Cortina de Fumaça* (2010); e *Quebrando o Tabu* (2011).

Disponível em: <https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/drogas-onze-filmes-que-trazem-a-tona-a-discussao-sobre-o-assunto/>

Proposição prática de mediação pedagógica:

Proposição 1: a fim de que a mediação pedagógica possa ser fomento de prática para a compreensão do(s) conflito(s) listados, ou outros de origem semelhante, sugere-se que a leitura e discussão da carta seja feita em sala de aula com os estudantes, se possível posterior a exibição de um dos filmes indicados. Na sequência pedir para que eles “respondam” a carta, destinando-a: 1. Ao seu responsável; 2. A um (a) colega de sala; 3. Ao seu/sua melhor amigo (a), relatando o recebimento da carta e pedindo sua opinião etc.

Sugerem-se as seguintes questões norteadoras para compor a carta: 1. Imagine que este caso tenha acontecido com você. Qual seria sua resposta? 2. Seu/ sua colega de sala chega e discretamente lhe mostra a carta, você a lê e conversam um pouco, quando chega em casa decide escrever uma carta para ele. O que você escreveria para seu colega? 3. Uma situação semelhante à descrita na carta aconteceu com contigo, e você sem coragem de conversar com alguém decidiu escrever uma carta ao seu/ sua melhor amigo/a pedindo a opinião dele. O que você escreveria nessa carta?

Caso seja possível, preparar papéis de carta, mesmo que sejam cópias, para gerar mais encantamento, pode-se após a escrita da carta, sugerir a confecção dos envelopes.

A mediação pedagógica permeia toda a prática, no entanto a escuta é de suma importância para a prática de compreensão do conflito, então, feita a produção das cartas, sugere-se que elas sejam encaminhadas, com autorização do remetente, ao seu destinatário. Pode-se também, fazer uma rodada de leitura, em que as cartas serão apresentadas para a turma. Se a turma for adepta as tecnologias digitais a metodologia pode ser adaptada.

Proposição 2: a fim de que se possa compreender o(s) conflito(s) listados, ou outros de origem semelhante, sugere-se que em uma reunião pedagógica, a prática exposta no item 1 seja apresentada e discutida.

Se o condutor da reunião achar válido, é aconselhada a execução de toda a prática desenvolvida e posteriormente iniciar a discussão. Lembrando que a mediação pedagógica permeia toda a prática, no entanto a escuta é de suma importância para a prática de compreensão do conflito.

Exemplo de carta 02 - Mais um dia para refletir

Araguari - MG, 21 de fevereiro de 2020

Professor Bruno,

Hoje foi mais um dia para que eu pudesse refletir um pouco sobre a essência do que é ser um professor. Poderia ter sido em um dia ensolarado, ou chuvoso, nublado ou céu aberto; em uma manhã, ou quem sabe uma tarde, ou até mesmo numa noite. Tudo preparado, pensado nos mínimos detalhes. Mas...

É, não é bem assim que funciona! Não é o que eu quero, do jeito que eu quero, na hora que eu quero. Difícil, né? Para quem é acostumado a estar à frente; e estar no controle; ou tenta ser o controle. Horas pesquisando, pensando, analisando, enfim, planejando. Mas...

Interessante pensar, que os nossos desejos, pulsões, ânsias, nem sempre estão em sintonia com aqueles que deveriam estar a nossa espera, ou seria o contrário? Onde eu me perdi? Ou nos perdemos? É estranho pensar, mas ...

Naquele dia foi nos pedidos que preparássemos algo diferente, motivador, que pudesse aproximar aluno e professor, que fosse algo que despertasse o brilho em ambos. Fui para casa com um misto de sensações. Por que eu deveria estar sentindo isso por ocasião de tão algo simples, que deveria ser corriqueiro? Porque quando nos pedem para criar algo que nos aproxima dos alunos ficamos tão confusos. É aí então que me perco em devaneios, e encontro um ser autoritário e egocêntrico, que pensa: *eles é que precisam de mim! Eu já sei! Eu já passei por isso! Eu tenho a verdade absoluta!* Mas ...

Preparei tudo e fui, estava ansioso para ver a reação deles. Quando cheguei parecia ser um dia como qualquer outro, comecei explicando como seria a nossa aula naquele dia. Naturalmente os alunos ficaram um pouco agitados, até então tudo certo! Foi dada a missão, e ali da frente, com os olhos vibrados eu esperava a reação de cada um. O tempo foi passando e eu percebi que algo estava diferente do esperado. Eles até estavam participando da atividade, não era como eu queria, os olhos deles não brilhavam como os meus. Então meu coração

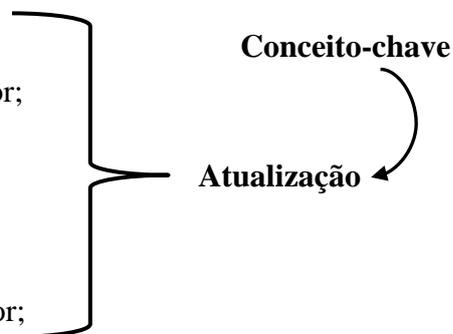
começou a desacelerar, meu ânimo foi diminuindo minhas expectativas se frustrando, e atividade sendo desenvolvida. Não como eu pensei, mas como eles acharam melhor. Perdi o controle da turma, perdi a vontade de continuar. Nada saiu como eu havia pensado, mas ...

Ao findar do dia, ainda estava com coração estremecido por mais aquela decepção, fiquei pensando onde eu errei? Por que as coisas não aconteceram como eu planejei? Por que eu fui ignorado? Por que os alunos não querem o que eu tenho a oferecer a eles? Parece que ninguém tem essas respostas para me dar. Mas ...

Amanhã é um novo dia, estarei lá mais uma vez diante daqueles alunos, tentando dar o melhor de mim, tentando despertar o que há de melhor neles. Sim, a decepção fez parte desse dia, o futuro breve pode me proporcionar alternativas diversas para que eu possa me inspirar. Hoje o dia não terminou bem, acho que isso faz parte da vida de qualquer professor, quero que o “*não terminar bem*” seja também motivo para que eu pense que ainda há o que se fazer. E mesmo que tudo tenha dado certo, quero voltar para casa e também pensar, que ainda há o que se fazer. Não só os alunos devem reconhecer em mim o que há de melhor, eu também preciso estar atento ao que há de melhor em cada um deles. Sem mais...

Identificação dos possíveis conflitos:

- Dificuldade em trabalhar novas metodologias;
- Indiferença entre professor e aluno; aluno e professor;
- Baixa aprendizagem;
- Professor desmotivado;
- Professor em crise com alguma turma; e
- Alunos com baixa aceitação das práticas do professor;



Análise conceitual do conceito-chave:

Na filosofia, de acordo com Houaiss (2020), atualização corresponde ao “movimento pelo qual uma realidade se atualiza, se efetiva, adquire sua forma final; passagem da potência ao ato; atuação” (HOUAISS, 2020, *online*).

Proposição prática:

A partir dessa carta é possível experienciar algumas atividades de mediação pedagógica como prática de compreensão do conflito:

Proposição 1: em uma reunião pedagógica distribuir a carta fragmentada em parágrafos, ou seja, entregar para cada participantes ou grupo de partícipes um parágrafo dela. Pedir para que façam a leitura silenciosa e que reflitam acerca do inquietamento descrito no parágrafo. A exceção do último parágrafo, que não deverá ser entregue, todos os outros terminam com a conjunção adversativa, “mas”, que indica a contradição das ideias expostas anteriormente. Neste ponto, destaca-se que a mediação pedagógica requer reflexão e diálogo. Sugira aos participantes que, a partir da conjunção, construam a sequência deste parágrafo dando alternativas para o fato narrado.

Após a elaboração feita pelos participantes, sugira que cada um leia o parágrafo da carta e a sequência criada, em seguida outra pessoa, de outro grupo, poderá comentar o descrito e se quiser complementar ou alterar a sequência criada. Lembrando que a mediação pedagógica permeia toda a prática, no entanto a escuta é de suma importância para a prática de compreensão do conflito.

Feito isso com todos os parágrafos e dada a liberdade para que todos os presentes possam externar suas opiniões, o condutor da atividade deverá ler a carta na íntegra dando ênfase ao último parágrafo, que não foi entregue a ninguém.

Proposição 2: em uma reunião pedagógica, anunciar que fará a leitura de uma carta e que a cada pausa será pedido para alguém completar, ou complementar a história narrada. A carta deverá ser lida pausadamente, parágrafo por parágrafo, ao chegar na conjunção adversativa, “mas” pedir para que alguém dê continuidade. Assim sucessivamente com os demais parágrafos, com exceção do último, que deverá ser lido apenas no final da atividade, juntamente com a íntegra do texto.

Neste ponto, destaca-se que a mediação pedagógica requer reflexão e diálogo, para isso a cada parágrafo que for lido e complementado, sugerir que outros participantes da reunião comentem a criação do colega ou do parágrafo lido anteriormente.

Feito isso com todos os parágrafos e dada a liberdade para que todos os presentes possam externar suas considerações, o condutor da atividade deverá ler a carta na íntegra dando ênfase ao último parágrafo e promover de maneira democrática o fechamento da atividade dando aos participantes a oportunidade de fazer as considerações finais. Lembrando que a mediação pedagógica permeia toda a prática, no entanto a escuta é de suma importância para a prática de compreensão do conflito.

Proposição 3: na sala de aula, como prática de mediação pedagógica a fim de refletir e fortalecer a prática do professor com os estudantes, propõe-se atividade podendo optar por algumas das práticas descrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faço cada noite o balanço do meu dia
Antoine de Saint-Exupéry⁹⁹

Talvez, não seja possível dizer que se chegou ao final da empreitada assumida quase dois anos antes do momento da propositura desta pesquisa. No ponto de partida, muitas eram as inquietações, os anseios e as expectativas na forma de bagagem que, ao longo da viagem, precisaram ser ora abandonadas ou ressignificadas, ora muitas vezes aprimoradas. Vez ou outra, foi necessário se abrir ao que a viagem apresentava. Em um estado viajante, aprende-se que o importante não é o ponto de partida, nem mesmo onde se quer chegar, mas experimentar cada momento que se impõe com sua dinâmica própria. Essa condição parece se aplicar a quem se propõe viajar no sentido mais abrangente do termo bem como a quem pelos caminhos da ciência procura desvendar outros mundos sem sair do seu.

Ao chegar nesta etapa do texto, eis que parece ser necessário fazer um balanço do tipo anunciado por Antoine de Saint-Exupéry, não com o objetivo de concluir alguma coisa apenas, mas, sobretudo, com o intuito de fazer prosseguir o espírito viajante. Ainda assim, se se seguir a serena frase de Mahatma Gandhi¹⁰⁰ de que “a satisfação está no esforço e não apenas na realização final” poder-se-á concluir com exultação que os primeiros passos foram dados.

Nesta pesquisa, a medição pedagógica foi alçada à condição de conceito fundamental na prática educativa. Quanto a isso, não pareceu ser novidade alguma. Aliás, como apresentado no decorrer do texto, pensadores consagrados como Paulo Freire, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu e pesquisadores reconhecidos como Moacyr Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão e outros que ainda pouco circulam no país como Gérard Guillot são amostras de como a ideia anunciada de que a pedagogia é, por natureza mediadora, corresponde ao entendimento corrente na área.

⁹⁹ Antoine de Saint Exupéry (1900-1944) foi um escritor, ilustrador e piloto francês, é o autor de um clássico da literatura “O Pequeno Príncipe”, escrito em 1943. Nasceu em Lyon (França), no dia 29 de junho de 1900. Cf. FRAZÃO, Dilva. **Antoine de Saint-Exupéry**: escritor e piloto francês. Escritor e piloto francês. 2020. Publicação do site www.ebiografia.com. Disponível em: https://www.ebiografia.com/antoine_de_saint_exupery/. Acesso em: 20 out. 2020.

¹⁰⁰ **Mohandas Karamchand Gandhi**, também conhecido como **Mahatma Gandhi** (a palavra “Mahatma” significa “grande alma”), foi um ativista indiano que ficou mundialmente conhecido por liderar os indianos na luta pela independência. A atuação de Gandhi tornou-se particularmente conhecida em virtude do uso do *Satyagraha*, um princípio de protesto não violento. Esse princípio utilizado por Gandhi serviu de inspiração para muitos ao longo do século XX. Cf. BRASIL ESCOLA (Brasil). **Mahatma Gandhi**. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/mahatma-gandhi.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

Mas, não bastava reforçar a importância da mediação pedagógica. Ela depreende-se diante uma demanda concreta a partir da experiência enquanto docente e gestor de entender como essa prática pode interagir com a questão mais geral do conflito, ou seja, como esse conceito pode ser relacionado com uma ressignificação do conflito no ambiente escolar. Ao perder o status de “problema” e, assim, ser de fato problematizado, o conflito exige uma mediação que seja mais do que debeladora, apaziguadora, no sentido mais empobrecido do termo.

O conflito – a ser considerado a partir da análise realizada – é um elemento intrínseco da experiência formativa. Ele está presente no interior dos indivíduos, se evidencia nas relações sociais, alcança a produção de conhecimento e indica transcender uma necessidade de pura resolução. Ao contrário, a compreensão, a convivência com o conflito – o que, segundo Arendt (2011), marca a condição de crise a que a humanidade é constantemente envolvida – parecem ser ações necessárias também no interior das escolas.

Por isso, ao trazer relatos de conflitos nas relações escolares, por meio do acesso aos relatórios produzidos pela escola, foi possível perceber que o conceito de conflito ainda tem uma percepção negativa, associado a um problema, e que tente a ser solucionado ou buscar-se uma solução para ele. Foi possível perceber que, mesmo não sendo mencionada a prática de mediação pedagógica para compreensão dos conflitos, a escola apresentou algumas tentativas, principalmente por meio do diálogo, aparentemente para a compreensão da situação, a exemplo no caso da estudante Macabéa.

Para que fosse possível entender quais definições de conflito poderiam estar subentendidas ou mesmo explícitas no interior da escola, outra rota estabelecida foi a composição de um corpus com os documentos escolares como os livros de ata, de ocorrência escolar, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Esses documentos revelaram, como desfecho das narrativas com maior densidade, a necessidade de ressignificar o conflito, pois aparece como saída, para a não compreensão, a desistência da escola e dos responsáveis, culminando na indicação, por parte da escola, de outra instituição de ensino, e da família, o aceite, ou concorde com a indicação, que pode até ser uma alternativa, mas não indica compreensão do conflito exposto. Depreender que os conflitos são intrínsecos ao itinerário educativo parece ser o ponto de partida para a mediação pedagógica como prática formativa que vise, pelo menos inicialmente, não os solucionar, mas compreendê-los.

Uma das rotas que a viagem científica havia definido foi conhecer quais as concepções de mediação pedagógica e de conflito na produção acadêmica, dissertações e teses, no período de 2014 a 2018. O que se conseguiu foi observar um cenário em que, mesmo com teorias

dísparos, existe uma correlação no que diz respeito aos conceitos. Diferente do observado nos documentos escolares, o conceito de mediação pedagógica e conflito são definidos e possuem indicativos substanciais para a compreensão deles.

Junto a isso, procurou-se ainda identificar quais autores são mais citados para definir mediação pedagógica nas dissertações e teses e com isso perceber quais matrizes do pensamento têm orientado a discussão em torno do tema da mediação. Com isso, chegou-se à conclusão de que parte considerável dos trabalhos, embora com temáticas diversificadas, apoiam-se nas teorias na interpretação crítico-dialética, numa perspectiva freiriana e/ou com referenciais teóricos, principalmente os estudos de Vygotsky e Leontiev com suas articulações com a teoria histórico-cultural. Em outra direção, também chamou atenção a circulação do pensamento de Feuerstein em parte das produções acerca da mediação pedagógica, sobretudo, em matéria de educação especial e didática.

Diante desse cenário produzido a partir da literatura acadêmica, atravessada por influências da literatura geral, bem como a partir das percepções oriundas do trato documental, pode-se dizer que a mediação pedagógica é uma prática formativa quando considerados os conflitos como elementos intrínsecos ao itinerário educativo. No entanto, para que isso ocorra, é necessária uma resignificação de ambos os conceitos, no que diz respeito ao campo científico em tratar dessa questão, mas, especialmente, uma mudança em relação à lida cotidiana com os conflitos no ambiente escolar.

Essa mudança de percepção dos conflitos a partir de uma abertura à prática de mediação que, por sua vez, também deve ser ampliada, no sentido de não ser uma tarefa burocrática, centralizada e desvinculada do acolhimento e da compreensão desses conflitos, configura-se um exercício e como tal precisa ser constantemente realizado. Essa transição, certamente, não é questão a ser imposta seja por qual caminho for. Essa nova postura até deve estar no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, mas devem ser manifestações de uma prática reconhecida no interior da escola e não uma idealização que no dia a dia não se efetiva.

Se a esta altura do texto é possível dizer que o entendimento sobre a mediação pedagógica é limitado diante de um consenso em torno do sentido negativo do conflito, inviabilizando a sua compreensão como algo pertencente à natureza da atividade pedagógica, ou seja, próprio ao itinerário educativo, também é igualmente possível afirmar que os docentes, os estudantes, a equipe gestora e as famílias têm capacidade de reelaborar as ações diante dos conflitos que se evidenciam na escola e ou nela são produzidos de modo a favorecer a aprendizagem do conflito.

Nessa direção, as cartas que compõem a proposta de contribuição para a Educação Básica a partir dos resultados desta pesquisa se apresentam como uma das possibilidades de rever a prática de mediação como ação democrática com a participação dos diferentes agentes envolvidos, bem como de um acolhimento do conflito, afinal de contas, somente em contexto democrático é que podemos pensar o conflito.

Por fim, se este não é um final, como aquele que se almeja ao ler um romance ou uma novela, por exemplo, ele não deixa de guardar certo resquício comum em algumas obras, que deixam a sensação de que era preciso ir mais, mas que por acaso do destino, ou aqui, do tempo, produziu-se um ponto de parada, um até breve. Esta pesquisa e seus resultados trouxeram um conjunto de considerações acerca da mediação pedagógica e do conflito, mas também suscitaram uma série de novos problemas que merecem ser colocados em novos cenários, outros enredos e até mesmo com outra narração. Depois de acabado, um texto é ele mesmo. Quem o ler terá sobre ele direitos de “interpretatória”, como poderia assim chamar Manoel de Barros¹⁰¹ este exercício de interpretar e predar ao mesmo tempo aquilo que se lê, dando-lhe outros rumos.

¹⁰¹ Manoel Wenceslau Leite de Barros (Cuiabá, 19 de dezembro de 1916 — Campo Grande, 13 de novembro de 2014) foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao pós-Modernismo brasileiro, se situando mais próximo das vanguardas europeias do início do século e da Poesia Pau-Brasil e da Antropofagia de Oswald de Andrade. Cf. WIKIPÉDIA (Brasil). **Manoel de Barros**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manoel_de_Barros. Acesso em: 20 out. 2020.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Katia. **O que é ego, id e superego?** 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-ego-id-e-superego/>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- AO MESTRE com carinho. Direção de James Clavell. Intérpretes: Sidney Poitier, Judy Geeson, Christian Roberts. Reino Unido, 1967. (105 min.), Colorido.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7 ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ASSIS, Machado de. Conto de Escola. In: GLEDSON, John (Sel.). **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 326-333
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Ática, 1996
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **NBR 6023**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.dme.ufcg.edu.br/PROFmat/RegulamentoseNormas/ABNT-NBR6023.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Como o “homem” chegou**. Conto publicado online. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/como-o-homem-chegou-conto-de-lima-barreto/>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro et al. (Org.). **III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017. 528 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/34614>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BECK, Caio. Metodologias ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil. 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 9 out. 2020.
- BELLI, Alexandra Amadio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20031>. Acesso em: 18 out.2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª Ed. 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. GOV.BR. **Bolsa Família**: o programa. O programa. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.702, de 14 de julho de 2003**: Altera a Lei no 9.294, de 15 de julho de 1996, que dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.702.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.106, de 17 de março de 2015**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para tornar crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente; e revoga o inciso I do art. 63 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 - Lei das Contravenções Penais. Brasília, MG, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13106.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Elaborado pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. 2018a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018:** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069>. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019:** Aprova a Política Nacional sobre Drogas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9761.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASÍLIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações - BDTD. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras.** 2020. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Home>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da Historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos de Camões.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2011

CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça restaurativa:** um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário. 2017. [178 folhas]. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, [São Bernardo do Campo]. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_1b4ecff8f81968141d11c5ea037b3063. Acesso em: 18 out. 2020.

CARNEIRO, Sandro Tibiriçá dos Santos. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio:** uma intervenção em um projeto de formação continuada. 2018. 84 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_d40c046292b46da03ffd0501c87278d7 Acesso em 18 out. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes. 2012

COSTA, Alessandra Simão da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais**. 2016. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_025af81e4ff7ae00f736268035bd5a4d. Acesso em: 18 out.2020.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações - BDTD (2000-2010)**. 2013. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4767/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

DATASEBRAE (Brasília). Ministério da Educação. **População do interior: resultados e resumos**. Resultados e Resumos. 2020. Assunto disponibilizado pela Unidade de Gestão Estratégica do Sebrae Nacional. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/populacao-do-interior/#moradores>. Acesso em: 5 mar. 2019.

DIANA, Daniela. **Dom Casmurro**. 2020. Articulista do site www.todamateria.com.br. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dom-casmurro/>. Acesso em: 20 out. 2020.

EDITORIAL QUECONCEITO (São Paulo). **Conceito de conflito**. Disponível em: <https://queconceito.com.br/conflito>. Acesso em: 14 out. 2020.

FERREIRA, Fernanda Carvalho. **Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos**, 125f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Leopoldo, RS, 2014.

FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE. Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

G1. **Ataques a duas mesquitas deixam 50 mortos na Nova Zelândia: três pessoas foram detidas após os ataques contra as mesquitas de Christchurch. Outras 48 pessoas ficaram feridas, sendo 20 em estado grave. Assassino transmitiu ataque em rede social**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/14/policia-e-acionada-apos-relatos-de-tiros-em-mesquita-na-nova-zelandia.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1989.

GALINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HANNAH Arendt (Original). **Ideias que chocaram o mundo**. Direção de Margarethe von Trotta. Produção de Bettina Brokemper, Michael André, Sascha Verhey. Intérpretes: Axel Milberg, Barbara Sukowa. Roteiro: Margarethe von Trotta, Pamela Katz. Alemanha, 2012. (113 min.), color.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss**. [S. l.]: Moderna, 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2019.

HOUAISS [Dicionário online]. **Conflito**. Brasil, 2019. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 27 mar. 2019.

HOUAISS [Dicionário online]. **Resiliência**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2>. Acesso em: 14 out. 2020.

HUGO, Victor. **Os trabalhadores do mar**. Tradução: Joaquim Maria Machado de Assis. São Paulo: Nova Alexandria, 2002. Disponível em <file:///C:/Users/Cleberon/Downloads/trabalhadoresMar.pdf>. Acesso em 17 abr. 2019.

INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar: resultados e resumos**. 2018f. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 5 mar. 2019.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 maio 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA (Brasil). **Atitudes pela educação**. 2014. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/424.pdf?1245159231. Acesso em: 22 out. 2020.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, N. 1, V. 1, 2001.

KAFKA, Franz. **O processo**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1982. Tradução de Torrieri Guimarães.

LABIAK, Fernanda Pereira. **A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições de Reuven Feuerstein**, 193f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo:

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC):** problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out.2020.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC):** problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out.2020.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In.: MORAIS, Régis (Org.). **A sala de aula: que espaço é esse.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

O PENSADOR, Gabriel. **Estudo errado.** Brasil, [20]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>. Acesso em: 22 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Das políticas de governo à política de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/364397694/DAS-POLITICAS-DE-GOVERNO-a-POLITICA-DE-ESTADO-pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Murilo Delanhesi de. **Percepções do professor mediador escolar e comunitário sobre a violência e o seu enfrentamento.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_86d63379be1770e09c515aa4b61176eb. Acesso em: 18 out.2020.

ORTIZ, Renato. **Notas sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil.** Sociologia & Antropologia. v. 3. n. 5. jun. 2013.

PASSERON, Jean C. **A reprodução:** elementos para a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. E, por fim, a Teoria da escola dualista.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996 (Bom Livro).

POSSATO, Beatris Cristina. **O professor mediador escolar e comunitário:** uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253960>. Acesso em: 18 out. 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. [REDACTED] Araguari, Minas Gerais. 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAMPAIO, Lia Regina Castaldi; BRAGA NETO, Adolfo. **O que é a mediação de conflitos.** São Paulo: Editora Brasilense, 2017.

SANTOS, Cáritas Vanucci Batista. **Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita** [recurso eletrônico] / Cáritas Vanucci Batista Santos. – 2014. 1 CD-ROM; 4 3/4 pol.

SÃO PAULO. **Resolução Se 19, de 12-2-2010**: Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 12 fev. 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM. Acesso em: 13 abr. 2019.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane; WAGNER, Adriana. **Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil**: uma revisão sistemática. Educação. Porto Alegre, v. 39, dez. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Araguari (MG). [REDACTED] [REDACTED] 2010. **Atas administrativas e pedagógicas**: Gestão [REDACTED] [S. l.], 8 fev. 2018.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8949bd6d82292c8e358ff48cf2e61fd. Acesso em: 18 out.2020.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira**: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009 / Janaina Cassiano Silva. -- São Carlos: UFSCar, 2013. 277 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SOUZA, Janderson Vieira de. **A identidade profissional do professor de matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do município de Goiânia na luz da Etnomatemática**. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/578>. Acesso em: 18 out.2020.

VIANA, Flávia Roldan; Gomes, A. L. L. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual**: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada. 319f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

VIDA MARIA. Direção: Márcio Ramos. Produção: Márcio Ramos. Roteiro: Márcio Ramos. Fortaleza: VIACG Produção digital; Trio Filmes, 2006. 1 vídeo (8'35''). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=450s. Acesso em: 8 jul. 2019.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Anexo 1 – Capa do livro, produto final do mestrado



Anexo 2 – Fragmentos do Regimento Escolar 2018 pp. 111-119**SEÇÃO IV****DAS MEDIDAS DISCIPLINARES DO CORPO DISCENTE**

Art. 227 – A ordem disciplinar deverá ser conseguida com a cooperação ativa dos alunos, por métodos que os levem a comportar-se corretamente, não apenas para fugir a possíveis sanções, mas sobretudo, pela necessidade decorrente do ambiente geral de velar pela normalidade do trabalho como indispensável condição de êxito.

Art. 228 – O aluno deverá estabelecer, segundo orientações do corpo técnico e docente, os preceitos da boa educação nos seus hábitos, gostos, atitudes e palavras, e seguindo as orientações do professor, estruturar normas de conduta (acordos de convivência) para se manter a ordem e a disciplina necessárias à construção do processo educacional.

Art. 229 - Medida disciplinar é procedimento aplicado pelo não cumprimento dos deveres e obrigações estabelecidas por leis e normas regimentais, visando prevenir e evitar repetições de outras falhas.

Parágrafo Único - As medidas disciplinares serão aplicadas de acordo com a maior ou menor gravidade da falta.

Art. 230 - As medidas de ressocialização a serem aplicadas ao pessoal discente, quando necessárias para restabelecimento da disciplina, guardarão estrita correspondência com as causas do comportamento do aluno e suas condições psicológicas, não devendo em nenhuma hipótese, assumir caráter punitivo.

§1º - o uso de estímulos será preferível a medidas restritivas;

§2º - a aplicação de restrições mais rigorosas caberá aos responsáveis pela direção da escola, à luz da legislação vigente, ouvidos o Colegiado e Conselho Tutelar e Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, quando for o caso.

Art. 231 – Os casos de comportamento irregular e indisciplina apresentados pelos alunos devem ser apreciados na esfera administrativa da escola, aplicando as sanções previstas no Regimento Escolar.

Parágrafo único: em caso de falta disciplinar grave ou reincidente a mesma será apurada pelo Conselho de Classe, Colegiado Escolar que, em reunião específica, deverá deliberar sobre as sanções a que o aluno estará sujeito.

Art. 232 - Se necessário, aos alunos serão aplicadas gradativamente e sem se acumularem, as seguintes medidas disciplinares, conforme a gravidade e reincidência das faltas cometidas:

- I) advertência oral pelo professor;
- II) advertência escrita pelo professor;
- III) advertência oral, pelo Diretor, Vice-diretor ou Especialista;
- IV) advertência escrita em número de até 03 (três), registradas em livro de ocorrência, pelo Diretor, Vice-diretor ou Especialistas, com a assinatura dos pais ou responsáveis, se menor;
- V) aplicação de medidas sócio pedagógicas para os comportamentos considerados inadequados;
- VI) suspensão das aulas, por até 3 (três) dias, em casos de maior gravidade ou mediante três ocorrências registradas por diferentes autores ou reincidência de advertências relevantes, por escrito, seja pelos professores, diretor, vice-diretor e especialista na presença dos pais ou responsáveis, em caso de alunos menores;
- VII) frequência do aluno condicionada à presença dos pais e/ou responsáveis;
- VIII) obrigação de reparar o dano;
- IX) retratação verbal ou escrita, em casos de ofensa à honra de colegas de classe, educadores e funcionários;
- X) remanejamento de turma pelo Diretor ou Vice-diretor;
- XI) encaminhamento ao Conselho Tutelar ou Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, quando já tiverem sido utilizados todos os recursos viáveis para a solução dos problemas;
- XII) transferência para outro estabelecimento de ensino público, após estudos feitos pelo Diretor e Colegiado, e com a concordância de seus pais ou responsáveis;

XIII) encaminhamento imediato, por meio de registro de Boletim de Ocorrência para as providências cabíveis, dos casos de rivalidades, ameaças, agressões físicas ou verbais ocorridos por meio das redes sociais ou que tenham motivação externa à escola, diretamente aos órgãos/rede de proteção ao menor e adolescente: Patrulha Escolar, Conselho Tutelar, Promotoria para as providências e responsabilizações cabíveis a cada caso;

§ 1º - Na imposição de medidas disciplinares, devem sempre ser consideradas a personalidade do agente, a finalidade educativa da punição, os antecedentes do aluno e as consequências da falta de punição;

§ 2º - a aplicação de medidas disciplinares dependerá de parecer da direção, nos casos em que estas forem além das advertências orais e escritas pelo professor;

§ 3º - é vedado ao professor suspender o aluno, impedir a entrada do aluno em sala de aula ou retirar aluno da sala como medidas disciplinares, bem como aplicar-lhe penalidades físicas ou constrangimento verbal;

§ 4º - nos casos em que se fizer necessário o afastamento do aluno, a direção deverá convocar os pais ou responsáveis para conhecimento da situação, em busca de soluções adequadas, registrando-se o ocorrido em ata, com posterior assinatura dos mesmos.

Art. 233 – Os atos infracionais e de indisciplina grave, praticados por crianças, adolescentes e jovens ou adultos, no interior da escola, serão analisados pela direção com base na sua gravidade, a fim de que seja realizado o encaminhamento correto.

Art. 234 -Verificados os casos de maior gravidade, devem estes ser levados ao conhecimento da autoridade policial, para que esta providencie a instauração dos procedimentos cabíveis.

Parágrafo único: serão considerados casos de maior gravidade, os de:

- I) ameaça a colegas, professores ou servidores administrativos ou do setor pedagógico;
- II) desacato à autoridade: professor, servidor administrativo ou do setor pedagógico;
- III) agressão física;
- IV) lesão corporal;
- V) homicídio;
- VI) porte para uso ou tráfico de entorpecentes;
- VII) porte de arma;
- VIII) porte de explosivos ou bomba caseira;
- IX) dano intencional ao patrimônio público.
- X) promover conflito, difamação, agressão verbal ou física, utilizando-se das redes sociais”.

Art. 235 - O Ato Infracional deve ser narrado e descrito em formulário próprio, com a qualificação completa do adolescente: nome, filiação, data de nascimento, endereço completo, indicando a data, horário, o local, nome dos alunos ou professores que foram vítimas, agredidos ou ameaçados, ainda que verbalmente, ou eventuais danos causados ao patrimônio da escola ou de terceiros e indicando testemunhas.

Art. 236 - Caso o Ato Infracional seja praticado por criança, o fato deve ser relatado em formulário próprio, ao Conselho tutelar, ou à promotoria de justiça da Infância e Juventude, com a qualificação completa da criança indicando data, horário, o local, o nome dos alunos ou professores que foram vítimas, agredidos ou ameaçados, ainda que verbalmente, ou eventuais danos causados ao patrimônio escolar ou de terceiros, e indicando testemunha.

§ 1º- Aos pais ou responsáveis pela criança e adolescente serão notificados e acompanharão todo procedimento disciplinar, podendo juntamente com seus filhos

interpor os recursos administrativos cabíveis conforme Art. 53. Parágrafo único e Art. 129, incisos IV ambos da Lei nº 8.069/90, bem como Art. 12, incisos VI e VII da Lei 9.394/96.

§ 2º- Todas as ocorrências referentes ao Ato Infracional serão registradas em Livro Próprio.

SEÇÃO V

DAS MEDIDAS EDUCATIVAS DO CORPO DISCENTE

Art. 237 - De acordo com a natureza e a gravidade da infração, as faltas praticadas serão classificadas para aplicação de medidas educativas na Escola ou medidas sócio educativas pelo Ministério Público conforme o caso.

I) Muito Grave – para se referir a atos que afetam diretamente a integridade física das pessoas (espancamentos, lesões corporais, uso de armas de qualquer natureza, atentados a bomba, homicídio e suicídio).

II) Grave– para designar atos que, embora não causem danos físicos à pessoa humana, são altamente prejudiciais do ponto de vista moral e ético (discriminação de qualquer natureza, ameaças à vida ou à liberdade dos indivíduos, exposição dos indivíduos a situações públicas de humilhação; desrespeito ao direito do outro de expressar suas opiniões, seus pontos de vista e suas crenças).

III) Medianamente Grave – para caracterizar atos que atendam contra as normas de convivência (desrespeito a todos os princípios reguladores da vida coletiva; obediência cega a gangues e ou grupos extraescolares em detrimento dos relacionamentos intra-escolares) e contra o patrimônio público (danificar de forma intencional materiais e equipamentos escolares, fazer depredações, usar de forma criminosa os espaços físicos da escola).

IV) Pouco Grave – para definir atos aparentemente desviantes, mas que, na realidade, expressam muito mais as divergências dos alunos em relação a uma norma, a uma nota a uma postura do professor, a uma censura quanto a seu comportamento afetivo, sexual ou mesmo pessoal.

V) Sem Nenhuma Gravidade – para especificar atos corriqueiros em sala de aula, do tipo, uma resposta pouco adequada do aluno ao professor, alguma algazarra de tempos em tempos, conversas paralelas (que tanto irritam os professores), “risinhos” e “piadinhas” fora de hora, brincadeiras sem graça, e assim por diante.

Parágrafo Único – Para as medidas educativas é necessário ressaltar a importância dos profissionais da escola como direcionadores da aprendizagem, de comportamento e responsabilidade; primando a ética e a sabedoria.

Art. 238 - Conforme a classificação da falta, poderá ser aplicada uma das seguintes Medidas Educativas;

I) Falta Muito Grave:

- a) realizar pesquisa sobre um tema relacionado a falta praticada, promovendo uma campanha na Escola se o fato envolveu grupo de alunos,
- b) ler uma obra literária que possa levar a reflexão dos fatos, fazendo o resumo da mesma com as apreciações pessoais,
- c) produzir um texto relacionado ao fato, fazendo um paralelo com os Direitos Humanos, avaliando a própria conduta,

II) Falta Grave

- a) ler uma obra literária que possa ajudar na reflexão da conduta apresentada, discutindo a obra com a equipe pedagógica,
- b) escrever uma carta se desculpando-se com a outra parte envolvida,
- c) avaliar a própria conduta junto a equipe pedagógica, assumindo novos compromissos descritos numa produção de texto,

III) Falta Medianamente Grave

- a) refletir a conduta junto a equipe pedagógica, produzindo cartazes para campanha na sua sala de aula,
- b) avaliar a própria conduta em produção de texto,
- c) fazer relatório sobre o seu comportamento, durante 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou não, apresentando-os a equipe pedagógica para avaliação

IV) Falta Pouco Grave

- a) divulgar na sua sala de aula normas regimentais pertinentes ao fato em questão,
- b) ler trechos do regimento escolar para conversa informal com a equipe pedagógica,
- c) escrever um texto analisando o fato e a sua conduta em questão.

V) Falta Sem Nenhuma Gravidade

- a) desculpar-se por escrito com a outra parte envolvida, refletindo o fato ocorrido,
- b) produzir cartazes para ^Campanha de Prevenção^ relacionada ao fato em questão, junto ao grupo de alunos envolvidos,
- c) comparecer a Escola por 3 (três) dias letivos alternados, para avaliar se houve mudança de conduta acerca do fato em questão.

Parágrafo Único- Qualquer medida educativa somente poderá ser aplicada se escolhida com a participação e concordância dos pais ou responsáveis, registrando-se o acordo entre Família e Escola.