

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Janice Lenz

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NAS PRÁTICAS DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Santa Cruz do Sul

2015

Adriana Janice Lenz
Bolsista FAPERGS/CAPES - CMH

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NAS PRÁTICAS DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Moacir Fernando Viegas.

Santa Cruz do Sul

2015

Adriana Janice Lenz

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NAS PRÁTICAS DA
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor Orientador – UNISC

Dr. Evaldo Luis Pauly

Professor examinador – UNILASALLE

Dra. Janes Fraga Siqueira

Professora examinadora – UNISC

Dra. Marilene Oliveira Nunes

Professora examinadora – UNESP

Santa Cruz do Sul

2015

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os resultados e as reflexões decorrentes de um estudo sobre a mediação de conflitos escolares nas práticas da Orientação Educacional. São aqui discutidos os dados coletados em entrevistas realizadas com orientadores educacionais, focalizando principalmente suas práticas, suas representações e suas interpretações a cerca da Mediação, do Conflito e da Mediação de Conflitos. Um dos aspectos relevantes deste trabalho é a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos orientadores educacionais nas suas escolas. Outro aspecto relevante é a possibilidade de trazer alguma clareza e um repensar para a questão do processo de mediação de conflitos que tem ocorrido nas escolas. Ao tentar focalizar práticas bem sucedidas, procurou-se se deter nas formas que o orientador educacional utiliza para trabalhar as questões que envolvem a mediação de conflitos, percebendo as experiências e os conhecimentos que a comunidade escolar traz para a escola, isto é, seu capital cultural e humano a cerca do assunto. Estudos e pesquisas têm mostrado a situação difícil pela qual tem passado as escolas para mediar os conflitos. No entanto, são poucos os trabalhos que apontam para formas diferenciadas, eficazes e democráticas, principalmente na área da Orientação Educacional. A mediação de conflitos, com o olhar teórico da dialética, é uma estratégia de diálogo que o orientador pode utilizar na sua prática enriquecendo as relações na escola. Assim, estará auxiliando os sujeitos a se comunicarem traçando compromissos solidários e aprendizagens de vida. É nesse espaço que se coloca a possível contribuição deste estudo.

Palavras-Chave: Conflito, Mediação, Orientação Educacional, Orientador Educacional, Prática Social.

ABSTRACT

This paper presents the results and reflections arising from a study on the mediation of school conflict in the practices of Educational Guidance. We here discuss the data collected in interviews with school counselors , mainly focusing their practices, their representations and their interpretations about Mediation, Conflict and Conflict Mediation. An important aspect of this work is the analysis of pedagogical practices developed by school counselors in their schools. Another relevant aspect is the possibility of bringing some clarity and a rethinking of the issue of the process of conflict mediation that has taken place in schools. When trying to focus on successful practices, we tried to stop it in the ways that the counselor uses to work on issues involving conflict mediation, realizing the experience and knowledge that the school community brings to the school, that is, its capital cultural and human about the subject. Studies and research have shown the difficult situation that has gone schools to mediate conflicts. However, there are few studies that point to differentiated , effective and democratic forms , especially in the area of Educational Guidance. The conflict mediation, with the theoretical look of the dialectic, is a strategy of dialogue that the supervisor can use in your practice enriching relationships in school. Thus, the subjects will be helping to communicate tracing solidarity commitments and life learning. It is in this space that puts the contribution of this study.

Keywords: Conflict, Mediation, School Counseling, Guidance Counselor, Social Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
Aspectos metodológicos e análise das informações	11
Estratégias adotadas para a coleta e registro das informações	11
A construção das categorias	15
A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: O PASSADO E O PRESENTE	17
Origem e trajetória da Orientação Educacional no Brasil	17
A Orientação Educacional nos dias atuais	23
CONFLITO: EM BUSCA DE CONCEITUAÇÃO	28
Considerações iniciais sobre o Conflito	28
Conflito e Consenso	32
Os Conflitos nas relações sociais	35
O Conflito na escola na perspectiva da Mediação: um novo entendimento	42
MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO	51
Primeiras palavras sobre Mediação: história e prática	51
Mediação de Conflitos e Educação: uma ação recíproca	54
A Mediação de Conflitos na Educação numa perspectiva pedagógica e dialética	58
A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO ESCOLAR	66
O Orientador Educacional como mediador de conflitos na escola	66
AS PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	69
A prática social e o trabalho do orientador educacional	69
A prática dos orientadores educacionais entrevistados	78
A formação e a base teórica na prática dos orientadores educacionais	85
A prática do trabalho integrado com a comunidade escolar	89
AS PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	92
A prática de entendimento do conflito	92
A prática de abordagem dos conflitos	94
As práticas de mediação utilizadas pelos orientadores educacionais	98
A formação e a base teórica para a mediação de conflitos	107
A mudança de consciência: do plano imediato para o mediato	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
Reflexões e possíveis caminhos	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa começou no percurso da minha profissão. A experiência como orientadora educacional sempre me gerou questionamentos, dúvidas e certa inquietude frente ao desafio da mediação de conflitos na escola. No transcorrer da minha prática profissional convivi com situações de conflitos no ambiente escolar e sentia-me insegura quanto à forma mais adequada de administrá-los. Para enfrentá-los, sentia que possuía um embasamento teórico muito frágil, não entendia como não conseguia “resolvê-los”, apesar de tantas tentativas. Via o conflito como algo negativo e a mediação apenas como um trabalho intermediário entre dois sujeitos que discordam.

Quando me reúno com outros colegas orientadores educacionais e compartilho minhas angústias, percebo que eles também ficam ansiosos diante das situações de conflito e que também lhes carece o embasamento teórico a cerca do *Conflito* e da *Mediação*. Esses encontros quase sempre aumentam ainda mais nossa angústia e resumem-se em queixas e reclamações. Aos poucos percebo que temos pouco conhecimento teórico a respeito e que nosso nível de reflexão fica limitado aos “achismos” e “debates empíricos”. De acordo com Oliveira e col. (2007, p. 60),

O conhecimento imediato explica a realidade por meio de uma abordagem empírica, fruto da nossa impressão primeira, a qual é fixada por meio de estereótipos, analogias e esquemas elaborados sem a menor preocupação de sistematização, organização e problematização da realidade, atravessando sucessivas gerações sem ser questionado.

A meu ver, o discurso do especialista deveria estar embasado no pensamento científico, fundamenta-se mais no conhecimento imediato, que parte de amplas generalizações como regra universal. Ao propor investigar o tema da Mediação de Conflitos na escola, deparei-me com a pouca clareza que tinha a respeito do que entendia por *Conflito* e *Mediação*. Como consequência dessa constatação, o foco da pesquisa foi aos poucos se constituindo e hoje sou levada a refletir sobre as práticas e as representações¹ do orientador educacional quanto à mediação de conflitos escolares.

¹ O conceito de representações sociais abordado neste trabalho está baseado no pensamento dialético e nas obras de Marx e Kosik. O termo “representação” é aqui utilizado como “projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de

Refletir sobre a questão da mediação de conflitos na escola atualmente não é uma tarefa tão fácil, pois social e culturalmente vivemos uma realidade que propaga o conflito com uma proposta negativa. O tema gera sentimentos de angústia e impotência, tanto pela equipe gestora, em especial os orientadores educacionais que lidam especificamente com isso, como pelos professores. Esses sentimentos acabam por colocar em dúvida convicções sobre a ação dos adultos envolvidos na questão. Entender e enfrentar esta conceitualização parece ser tarefa da escola e analisar este contexto é importante para desmistificar o caráter negativo do conflito. Segundo Tigre (2002, p. 27),

A escola não pode omitir-se de seu papel e ficar alienada do processo de transformação que pode efetivar. [...] Enquanto instituição inserida na sociedade, a escola também pode contribuir para que ocorram modificações nela, através das pequenas ações que se iniciam na sala de aula.

Acredito que há entre os atores escolares capacidades que auxiliam na administração crítica e democrática dos conflitos escolares. Parece-me ser necessário compreender a dinâmica dos conflitos e conhecer as possíveis metodologias que podem auxiliar nossa prática com relação a este fenômeno. Penso que a aproximação do olhar teórico da dialética pode proporcionar o desenvolvimento de competências para a prática dessa mediação. Para isso, procurei trazer para este trabalho estudos teóricos sobre a categoria da Mediação sob a perspectiva da dialética e suas potencialidades para um trabalho efetivo da prática do orientador educacional na escola.

Na visão de Grinspun (2003, p. 76):

Hoje a Orientação Educacional tem o papel da mediação na escola, isto é, ela se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, refletir com e para todos que atuam na escola- em especial os alunos, não com um tom preventivo, corretivo, mas com um olhar pedagógico. (...) A Orientação faz um trabalho de interdisciplinaridade entre fatos/situações, ações/razões e emoções que levem o indivíduo a agir de determinada maneira, ou mesmo a própria Instituição a agir de determinada forma.

seu movimento” (KOSIK, 1976, p. 15). Para Kosik, as representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, são determinadas pela base material. Considera que “a práxis é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976, p. 14).

Mas, questiono: como pode a escola promover a cidadania e o diálogo, frente a uma cultura na qual os conflitos são mal compreendidos e interpretados, tornando-se talvez as principais causas da violência na própria escola? Desta maneira, penso que é importante introduzir na escola novos conceitos de *Mediação*, de *Conflitos* e de *Mediação de Conflitos* a fim de promover o desenvolvimento de atitudes e relações interpessoais democráticas e participativas. Acredito que os conflitos possam ser concebidos como potencializadores da aprendizagem, desde que mediados pelo diálogo e pelo debate. Na perspectiva da teoria de Paulo Freire estaríamos falando de uma “ação dialógica”, não no sentido de eliminar as tensões, mas de pensar que os conflitos são constitutivos do ser humano.

Este projeto tem como tema: “Mediação pedagógica e dialética de conflitos na escola”. Delimita-se em: “Mediação de conflitos escolares nas práticas da Orientação Educacional”.

Minhas reflexões têm se fixado na seguinte problemática: como os orientadores educacionais medeiam os conflitos na escola e que representações possuem da sua prática?

Tendo em vista essa problemática, o objetivo geral proposto é descrever, compreender e analisar as práticas e representações do orientador educacional quanto à mediação de conflitos na escola.

Além disso, proponho como objetivos específicos: refletir como os orientadores educacionais poderiam propiciar à comunidade escolar aprender, através da mediação pedagógica e dialética dos conflitos, uma postura dialógica adquirindo competências para o diálogo, a participação e a cidadania e desenvolver um estudo teórico-prático sobre a categoria da *Mediação*, discutindo as questões ligadas aos conflitos escolares.

A convivência diária com situações de conflito na escola e, sobretudo, a vontade desta pesquisadora de contribuir com o espaço escolar, oferecendo possibilidades de enfrentamento e mediação das situações de conflito, justificam a escolha deste tema.

Encontro nesta pesquisa a oportunidade de conhecer mais sobre a mediação pedagógica e dialética de conflitos, que, a meu ver, contribui, principalmente, de forma política para a construção de competências necessárias às crianças, adolescentes e jovens nas suas relações interpessoais. Penso que administrar situações de conflito com atitudes pacíficas, tomar decisões saudáveis e

respeitosas, manter boas relações interpessoais, são aquisições que os princípios da mediação pedagógica e dialética podem proporcionar à comunidade escolar. Desta maneira, talvez seja possível capacitar os sujeitos envolvidos a fim de que provoquem mudanças na escola e a transformem em um espaço democrático, onde se possa vivenciar o valor da cidadania e da solidariedade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela metodologia qualitativa por considerar, como Lüdke (1986), que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada realizada com orientadores educacionais, que consistiram no levantamento de informações e estudos sobre como ocorre a mediação de conflitos nos seus ambientes escolares.

A fase inicial da pesquisa se constituiu no delineamento do tema e na configuração dos pontos que orientaram a coleta e a análise dos dados. Os elementos básicos tiveram origem na leitura da bibliografia, nos questionamentos levantados junto a meus pares e na minha própria prática como orientadora educacional.

Já durante o processo de elaboração do projeto desta pesquisa, observei que é pequena a produção científica que trata da prática da Orientação Educacional no Brasil. Em uma pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES², apenas dois trabalhos foram encontrados com o tema “Orientação Educacional”. Um deles é intitulado “Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função”, datado de 01/06/2011, do curso de Mestrado Acadêmico em Psicologia, da PUC/SP, cuja autora é Catarina Cerqueira Iavelberg. O outro trabalho é “A práxis do serviço de orientação educacional revisitada sob a perspectiva sistêmica e do desenvolvimento moral”, datado de 01/05/2012, do curso de Mestrado Profissional em Teologia, da Escola Superior de Teologia, de São Leopoldo/RS, cuja autora é Anita Maria Lins. Assim, entendo que a pouca pesquisa resulta em pouco material teórico produzido. E sem uma reflexão sobre a prática e o trabalho do orientador educacional na escola, caímos no risco de continuar reproduzindo as relações de poder e os sistemas de controle do Estado no desenvolvimento de nossas funções, o que caracterizou o

² O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br, acesso em 17/09/2014.

surgimento da Orientação Educacional no Brasil, conforme descrevo em capítulo específico neste texto.

A falta de material teórico específico de Orientação Educacional foi relatada em todas as entrevistas realizadas. Este aspecto foi um dos mais marcantes nas falas dos entrevistados quando questionados sobre as dificuldades no trabalho:

“Difícil conseguir material de orientação...” (orientadora Lu)

“O que é mais difícil é a gente se manter atualizada com material de Orientação, que não tem! Saber o que é que é realmente o perfil do orientador... Não tem nada teórico em que tu possas te embasar da Orientação, que tu possas dizer ‘isso é só da Orientação’, ‘eu posso me embasar aqui e aqui’. Não existe isso!” (orientadora G)

“O material de Orientação é carente. A Mirian Grinspun pra mim é mais referência. Pego os cadernos da AOERGS³ e materiais não diretos. Aí é que está: direto da Orientação a gente recebe pouco, é mais ligado às teorias, às práticas da educação como um todo, voltado mais pra epistemologia, pra psicologia da educação. A própria sociologia da educação hoje nos ajuda muito”. (orientador A)

Os capítulos teóricos deste trabalho têm como principal intuito, esclarecer algumas das principais categorias e conceitos abordados no decorrer do estudo e que me parecem necessários para o adequado entendimento do texto. As primeiras abordagens trazem o surgimento e a história da *Orientação Educacional* no Brasil e o que se tem pensado a cerca do *Conflito* e da *Mediação*. Dediquei a cada um desses um capítulo teórico que proponho ser de esclarecimento mais crítico. Ainda constituem o texto um capítulo sobre a Orientação Educacional e a Mediação e, então, seguem os capítulos com a análise das informações e que também abordam a *Prática Social*⁴. Estes dois últimos capítulos entrelaçam os aspectos teóricos e a pesquisa realizada, sempre procurando fazer uma reflexão das principais categorias selecionadas e que norteiam o texto.

Este referencial teórico baseado no pensamento crítico orientará a análise do trabalho, procurando superar a superficialidade e a aparência do fenômeno estudado. Procurei utilizar os principais conceitos e autores da linha da Teoria Crítica e os mais conceituados autores da área da Orientação Educacional. Minhas leituras e, por conseguinte, as principais colocações teóricas deste texto, estão

³ Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul.

⁴ A categoria da prática social será abordada nos capítulos V e VI.

sustentadas em autores como Adorno, Freire, Triviños, Grinspun, Viegas, Marx, Kosik, Saviani, Garcia entre outros, por acreditar que eles trazem elementos teóricos importantes sobre as práticas e os conflitos sociais, as possibilidades da dialética na mediação dos processos educacionais e principalmente no trabalho do orientador educacional. Cabe destacar especialmente a contribuição de Grinspun à pesquisa, sendo atualmente uma autora muito considerada na área da Orientação Educacional, dedicando-se a escrever sobre a história da Orientação Educacional, a formação do orientador educacional e a legislação educacional nos tempos presentes.

Aspectos metodológicos e análise das informações

Estratégias adotadas para a coleta e o registro de dados

Acredito que as entrevistas semiestruturadas e aprofundadas permitiram realizar a discussão proposta na pesquisa. Optei por esta estratégia de pesquisa por acreditar que ela possibilita também ao sujeito entrevistado refletir sobre sua prática enquanto relata o que faz e o que pensa. Durante os meses de Junho e Julho de 2014 foram entrevistados os orientadores educacionais convidados e selecionados para esta pesquisa. Cada entrevista durou cerca de 60 minutos, sendo a mais curta de 37 minutos e a mais longa de 68 minutos, descontado o tempo das interrupções.

Quanto ao registro das informações, tendo como base os eixos problematizadores, as entrevistas foram gravadas e procurou-se descrever, de forma cursiva, toda a fala do entrevistado, salvo as ocasionais interrupções.

No que se refere ao local da coleta, cabe dizer que as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos orientadores educacionais e ocorreram durante sua jornada de trabalho. Procurei manter uma postura informal, a fim de oferecer um ambiente mais agradável e acessível às perguntas. Apesar de ser bem recebida nas escolas visitadas, percebi que, de certa forma, havia alguma preocupação com a gravação a ser feita. Em alguns momentos, os orientadores educacionais entrevistados pareciam ansiosos. Procurei nestes momentos demonstrar bastante tranquilidade e cordialidade a fim de deixá-los mais à vontade para os relatos.

No decorrer das entrevistas houve algumas pequenas interrupções, em uma média de três, para ligeiros recados ou perguntas, mas nada que interferisse no trabalho que estava sendo realizado.

É importante tecer ainda alguns comentários sobre a coleta de informações. Embora tenha realizado apenas cinco entrevistas, uma das quais foi descartada por ter sido a primeira a ser realizada e ter servido como aprendizagem como entrevistadora, elas permitiram uma coleta muito rica de informações, visto que os entrevistados foram muito nobres e gentis nas suas colocações. Penso ser importante relatar que a entrevista permitiu aos orientadores educacionais entrevistados refletirem sobre suas práticas e tomar consciência delas e de suas relações enquanto ser social e político. É possível perceber, ao longo das entrevistas, que os orientadores educacionais enquanto falavam se questionavam e iam se dando conta disso na medida em que as perguntas iam sendo feitas. Frases do tipo “eu nem tinha me dado conta disto” foram frequentes durante os relatos.

Em relação às perguntas realizadas, cabe esclarecer que elas foram pensadas em blocos temáticos: Identificação, Formação Acadêmica, Prática na Escola e na Orientação Educacional, Conflito e Mediação (conforme anexo 1). Foi elaborado um roteiro prévio, mas não rígido. As perguntas iniciais acabaram sendo as mesmas, mas durante a entrevista elas iam se encaminhando com diferenciais conforme os entrevistados respondiam. Sempre que possível procurei retornar aos temas que eram propostos, a fim de que em todas as entrevistas houvesse tema/eixo central em comum. Embora as perguntas nem sempre fossem as mesmas, elas versavam sobre o mesmo assunto, não perdendo o foco central para a análise e preservadas as devidas diferenciações devido à individualidade de cada entrevistado ou da sua realidade profissional. Procurei dar espaço para o relato dos entrevistados, apenas fazendo pequenas interlocuções/intervenções, facilitando a maior liberdade de expressão possível da sua experiência, da sua prática na Orientação Educacional e do seu pensamento a cerca dos temas propostos.

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, a opção foi por convidar orientadores educacionais cuja formação tenha ocorrido nas décadas de 1990/2000 (a mesma época da minha formação) e que demonstraram concordância, motivação e desinibição para os relatos. Os participantes que demonstraram certo desconcerto ou receio não foram entrevistados. Foram selecionados orientadores com formação acadêmica diferenciada: uma orientadora com graduação em Pedagogia Educação

Infantil e Pós-Graduação em Orientação Educacional (denominada Li), uma orientadora com graduação em História e Pós-Graduação em Orientação Educacional (denominada G), uma orientadora graduada em Pedagogia Habilitação em Orientação Educacional e Pós-Graduação em Orientação Educacional (denominada Lu) e um orientador com graduação em Pedagogia Séries Iniciais e Pós-Graduação em Orientação Educacional (denominado A).

Nas tabelas abaixo é possível observar melhor a identificação dos entrevistados:

Entrevistado(a)	Tempo na educação	Tempo na Orientação Educacional	Formação ensino médio/ano	Formação acadêmica/ano
Li	Desde 1994	2001/13 anos	Magistério/94	Pedagogia/95-98
Lu	Desde 1987	1994/20 anos	Magistério/86	Pedagogia Hab. em OE/87-90
G	Desde 1997	2005/9 anos	Ensino Médio/92	História/ 93-97
A	Desde 1997	2004/10 anos	Magistério/98	Pedagogia/ 2000-2003

Entrevistado(a)	Formação pós-graduação/ano	Outra formação acadêmica	Outra formação de qualificação/ extensão	Outras funções exercidas/ local de trabalho
Li	OE/99-2000	Psicopedagogia Institucional/EAD/2005	Nenhuma	Professora Monitora no CODESC ⁵
Lu	OE/2004	Estudos Sociais (Incompleta)	Nenhuma	Professora Supervisora/SMEC/SCS
G	OE/ 2003-2004	Educação Especial em EAD ⁶ (cursando)	Drogadição, Mediação de conflitos, Autismo, Assembleias Escolares	Orientação/SMEC/SCS Supervisão/6ª CRE Professora
A	OE/ 2004-2005	Mídias na Educação	Pastoral da Juventude, Liderança Jovem, Catequista, Em busca da paz	Professor Assessor da UESVA ⁷ Presidente do CME ⁸ /VA Presidente da UNCME ⁹ /VRP Presidente de Comunidade Ministro da Igreja Seminarista Coordenador da Pastoral da Juventude/VA Supervisor na SMEC/VA

⁵ Centro Ocupacional de Deficiência.

⁶ Educação à Distância.

⁷ União dos Estudantes de Venâncio Aires.

⁸ Conselho Municipal de Educação.

⁹ União dos Conselhos Municipais de Educação.

Entrevistado(a)	Carga horária	Tipo de escola atual	Quantidade escolas trabalhadas	Escolas trabalhadas como OE	Escolas trabalhadas como professor(a)
Li	40h OE	Programa AABB Comunidade	6	3	3
Lu	40h OE	Escola Municipal EF ¹⁰	3	2	1
G	40h OE/ 20h Supervisão	CEMEJA 6ª CRE	5	1	4
A	40h OE/ 20h Vice-diretor	Escola Municipal EF Escola Estadual EB ¹¹	5	2	3

Outro critério foi pela diversidade quanto ao sistema de ensino de trabalho do profissional: um projeto social, uma escola de Ensino Fundamental, uma escola de Ensino Médio e uma escola de EJA¹², todos trabalhadores da escola pública. Procurei convidar profissionais cuja história profissional parece ser vista positivamente pela comunidade e pelos colegas de trabalho.

Penso que a participação na pesquisa possibilitou aos entrevistados refletir e expressar o que pensam, como agem e quais dificuldades encontram no seu trabalho. E, mais do que isso, possibilitou reafirmarem suas convicções e repensarem seus conflitos e contradições. Possibilitou a esta pesquisadora enquanto os ouvia também se auto-analisar, refletir e repensar sobre sua própria prática. No momento da entrevista, parecíamos nos transformar o entrevistado e eu “a pesquisadora”, “enquanto ouvíamos-nos”. Enquanto ouvia o outro, fui repensando coisas que não havia me dado conta. O mesmo acontecia com os entrevistados: enquanto falavam, se ouviam e se identificavam, ou se contradiziam nas suas falas e isso os fazia pensar. Perceberam-se em algumas falas que, por vezes, não conseguiam completar ou definir. Confesso que por várias vezes me reconheci nas falas do outro, percebendo o que já fiz e avaliando se foi certo ou errado. Transformamo-nos enquanto ouvíamos-nos. Enquanto ouvíamos, identificávamos-nos com as afirmações, as contradições, as angústias e os questionamentos e íamos reelaborando a nossa prática e avaliando a nossa experiência. Acredito que durante

¹⁰ Ensino Fundamental.

¹¹ Educação Básica.

¹² EJA significa Educação de Jovens e Adultos.

todo o processo da pesquisa este, talvez, tenha sido o aspecto mais importante: o nosso próprio crescimento!

Enquanto os entrevistados falavam, reafirmavam suas convicções que, por vezes, encontravam-se escondidas ou esquecidas na sua memória em razão de uma rotina estafante, sem a oportunidade de serem expressas. Percebemos que eles próprios se deram conta disso enquanto falavam. Quanto mais falavam, mais acreditavam no que estavam dizendo. Isso nos aproxima do que diz Saviani (2007, p. 154), quando se refere aos fundamentos ontológicos do trabalho e educação, de que o homem aprende a produzir, produzindo. O autor diz que “é na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é” (Saviani, 2007, p. 154). O autor cita Marx & Engels (1974, p. 19), para ilustrar seu pensamento: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem”.

A construção das categorias

Acredito que a análise das entrevistas, amarradas às contribuições dos autores citados, sustentam teoricamente as principais questões propostas acerca da prática da Mediação entre os orientadores educacionais. Penso que, refletindo sobre as representações que os entrevistados trazem, surgem contribuições importantes para a qualificação da práxis do orientador educacional quanto à mediação pedagógica e dialética dos conflitos e, conseqüentemente, para o crescimento de toda a comunidade escolar.

Analiso o conteúdo das entrevistas com os orientadores educacionais a partir da construção de determinadas categorias que acredito refletirem a realidade investigada, seguindo as indicações de Triviños (1987). Inicialmente proponho a seleção e a organização de alguns indicadores que configuraram as pré-categorias mais significativas. As palavras e frases que parecem ter maior destaque, que aparecem com mais frequência e que parecem estar carregadas de mais significado ao tema pesquisado foram as selecionadas e classificadas dentro de cada indicador. Depois, reagrupei os indicadores pela sua similaridade, deixando mais claras as pré-categorias. Esta organização proporcionou o mapeamento das informações e dos principais conteúdos coletados nas entrevistas (anexo 6) e ficou assim constituída:

Pré-categoria 1 - Como ocorre a prática dos orientadores educacionais? Em que se fundamenta? Quais suas necessidades, limites e mudanças? - Este indicador aborda os projetos desenvolvidos na escola, as dificuldades, dúvidas, angústias do orientador educacional, a rotina do dia-a-dia, a bibliografia de Orientação Educacional disponível e acessível, a base teórica para o trabalho em Orientação Educacional, a formação e atualização do orientador educacional e a questão da experiência. Este indicador abrange a **categoria das Práticas**.

Pré-categoria 2 - Quais representações os sujeitos envolvidos possuem a respeito da Orientação Educacional, do seu papel e da sua prática? - Este indicador aborda o papel do orientador educacional na escola, como se dá seu trabalho e a valorização do seu trabalho. Este indicador representa a **categoria das Representações**.

Pré-categoria 3 - Entendimento sobre o conflito - O indicador faz referência sobre como os entrevistados entendem o conflito, o que para eles gera o conflito e como se configuram os atendimentos que realizam a cerca de conflitos na escola. Este indicador abrange a leitura da **categoria do Conflito**.

Pré-categoria 4 - Entendimento sobre mediação, o processo de mediação e de transformação de consciência - Aborda como ocorre o processo de mediação, como se dá a participação dos professores no processo de mediação, como se processa o trabalho integrado com a supervisão e a direção, a base teórica para trabalhar os conflitos e a mediação, o processo de mudança de consciência e outras experiências em mediação. Este indicador abrange a **categoria da Mediação**.

A partir da análise das pré-categorias, procurei elaborar as categorias que foram aparecendo durante esse processo de categorização e que foram sendo reveladas na análise das falas dos orientadores educacionais entrevistados: **Conflito, Mediação, Representações e Práticas**.

A segunda etapa se dá quando inicia a análise destas categorias, articulando com a discussão teórica e com o conteúdo trazido pelas entrevistas, agora categorizadas por seus núcleos.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: O PASSADO E O PRESENTE

Origem e trajetória da Orientação Educacional

A Orientação Educacional surgiu praticamente no início do século XX, nos Estados Unidos, com o objetivo de orientar os estudantes para uma escolha adequada de trabalho. A primeira intenção do surgimento da Orientação Educacional foi então, a orientação profissional.

Em contato com o aluno, foi sendo necessário que a Orientação Educacional tivesse uma ação mais ampla e completa, visto que apareceram dificuldades e inseguranças no objetivo proposto inicialmente. Era necessário também orientar o aluno para a vida pessoal e social. Ainda no início do século XX ampliou-se, então, o campo de atuação da Orientação Educacional que passou a ser assistir o aluno no desenvolvimento de todas as áreas: física, mental, moral, social, estética, científica, política e religiosa.

O sistema escolar brasileiro sensibilizou-se a este movimento, o que já estava ocorrendo entre os sistemas de ensino da maioria dos países. Embora os primeiros trabalhos da Orientação Educacional tenham sido realizados em outros países, conforme citado acima, neste trabalho darei destaque sobre o início da Orientação Educacional no Brasil. O educador Lourenço Filho, foi quem fez a primeira tentativa de Orientação Educacional no Brasil, quando era diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Ele criou o “Serviço de Orientação Profissional e Educacional”, isso em 1931. Este “Serviço” objetivava conhecimento do educando, com atenção especial às tendências individuais; o conhecimento do mundo das profissões pelo educando; o aconselhamento para escolha justa da profissão ou da escola; a colocação dos orientandos no trabalho ou no curso de estudos e a fiscalização dos orientandos para reajustamentos necessários (NÉRICI, 1983, p. 21).

Desta maneira, percebo que a Orientação Educacional foi proposta para adequar o aluno ao tipo de sujeito necessário àquela época da história, ou seja, um sujeito que servisse ao trabalho. Cabia ao orientador educacional, fazer os devidos ajustamentos, caso aquele sujeito não se adaptasse ao local ou situação em que se encontrava. O aluno mais crítico, que se rebelava contra as normas ou direção vigente, necessitava ser “orientado” a se “conformar” com o que estava sendo estabelecido naquele momento. Se pensarmos o momento histórico pelo qual

passava o Brasil nesta época, justifica-se a proposta que foi alocada à Orientação Educacional que ora se apresentava.

A história do século XX foi entendida por muitos como um conflito entre a democracia liberal e a ditadura totalitária. O Brasil viveu vinte anos sob o regime militar e passou por um grande processo de urbanização. Dados recolhidos referem que, em 1950, a zona rural registrava cerca de 70% dos habitantes. Se pensarmos que, hoje, temos menos de 20% da população morando na zona rural podemos considerar que 70% foi um índice bastante elevado. Entre 1901 e 2000, a população do país passou de 17 milhões para cerca de 169 milhões, foi uma das maiores taxas de crescimento do planeta. A expectativa de vida da população pulou de 33 anos em 1910 para quase 65 anos no final do século. (NÉRICI, 1983, p. 23-24).

A enunciação “Orientação Educacional”, como “um serviço auxiliar na escola”, aparece pela primeira vez na legislação federal no Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), após, no Decreto-lei nº 4.424, de 09/04/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, depois, no Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/43. (NÉRICI, 1983, p. 22).

A Orientação Educacional passa a ser considerada obrigatória nas escolas a partir da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, no Art. 10, que definia: “Será instituída, obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. Neste período, o orientador foi considerado um especialista que podia controlar e averiguar os ideais do estudante, orientando para atender as exigências do sistema vigente. A regulamentação da profissão de Orientador Educacional apareceu com o Decreto nº 72.846, de 26/09/73. (NÉRICI, 1983, p. 22-23).

Atualmente seguimos a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de dezembro de 1996, a qual não faz referência específica quanto à atividade do Orientador Educacional e também não apresenta funções específicas sobre sua atuação na escola. Esta lei menciona apenas a existência de especialistas na escola e não lhe impõe atribuições.

Grinspun (2003, p.11) diz que:

A Orientação Educacional, no nosso país, percorreu um longo caminho comprometido com a educação e com as “políticas” vigentes. Todo o processo da Orientação manteve sempre estreita relação com as tendências pedagógicas, sendo seu trabalho desenvolvido a partir do que dela se esperava nas diversas concepções. A análise desta relação engloba diferentes aspectos e significados da prática da Orientação e de suas

dimensões no cenário educacional, configurado pelos princípios e propósitos daquelas concepções.

A história da Orientação Educacional no passado esteve circundada por pressupostos psicológicos, “na medida em que houve mudança no enfoque da Orientação, com ênfase nos aspectos sociológicos, os objetivos deixaram de ser claros e precisos” (GRINSPUN, 2003, p. 12). Saiu-se de uma dimensão terapêutica para uma concepção sociológica. Porém, os orientadores educacionais não compreenderam esta mudança e nesse processo, a identidade do orientador passou a ser questionada pela falta de clareza quanto ao seu papel na escola. Na década de 70, “chegou-se a dizer que os especialistas de educação estavam interferindo com as suas atividades, o próprio trabalho do professor, isto é, eles é que tinham o ‘poder’ dentro da escola”. (GRINSPUN, 2003, p. 14).

A Orientação Educacional era caracterizada, sempre, como um processo, uma ação, um método, um trabalho cujos objetivos diretos eram apresentados como: o aluno e a sua personalidade, o aluno e seus problemas, o aluno e suas opções conscientes; e cujos objetivos indiretos diziam respeito ao desenvolvimento das potencialidades, à auto-realização nas esferas familiar, pessoal, escolar e social, à resolução dos problemas e ajustamentos dos alunos (GRINSPUN, 2003, p. 15).

Para a autora, este período poderia se chamar de “fase romântica” da Orientação Educacional. Nela, se considerava que a Orientação Educacional poderia resolver a complexidade dos problemas dos alunos. Para resolver os problemas e ajustar os alunos, “a palavra-chave era ‘modelo’ de aluno, de filho, de irmão, de colega”. (GRINSPUN, 2003, p. 16). Já esta época foi considerada a “fase terapêutica”.

Depois da fase terapêutica, surge na década de 60, a Orientação em sua “fase objetiva”, cuja finalidade era estar atenta às situações emergenciais. Segundo Grinspun (2003, p. 16), aqui o “conceito chave é a prevenção”. O objetivo da Orientação nesta fase foi prevenir para que não houvesse conflitos e problemas com os alunos. Como se isto fosse possível e a Orientação tivesse uma varinha mágica que resolveria todas as situações conflituosas com apenas um toque. Hoje ainda, muitas pessoas têm esta concepção de que o aluno que é encaminhado para a Orientação, quando sai da sala do orientador educacional, estará modificado como num passe de mágica.

Nesta época não havia Grêmio Estudantil nas escolas. “A participação dos alunos em grandes movimentos como teatros, festivais, campanhas, festas, elaboração de jornais etc., era tida como ameaça dentro das escolas” (GRINSPUN, 2003, p. 18). Vivíamos o regime autoritário no país. Neste período, a escola tinha que manter a ‘ordem’. A participação mais ativa dos alunos não era percebida como ‘bem-vinda’ pela comunidade escolar. A concepção tradicional era a base do ensino, o aluno deveria ser passivo e o professor um mero transmissor de conhecimento.

Segundo Grinspun (2003, p. 17-25), poderíamos dizer que a trajetória da Orientação Educacional no Brasil teve alguns principais períodos: de 1920 a 1941, foi o período implementador; de 1942 a 1960, foi o período institucional; de 1961 a 1970, foi o período transformador; de 1971 a 1980, tivemos o período disciplinador. Este último aponta para a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas de 1º e 2º Graus¹³. No entanto, esta legislação não garantiu a eficiência de seus resultados. É neste período que a profissão de orientador educacional é regulamentada pelo Decreto nº 72846/73, que esclareceu sobre os passos norteadores da profissão.

“No final da década de 70 crescem as denúncias, grita-se contra a falta de compromisso da escola e de seus reais protagonistas” (GRINSPUN, 2003, p. 20). Tenta-se resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas populares, chamando a atenção para a estrutura interna da escola como um dado significativo para o desempenho dos alunos. A Orientação Educacional estava dentro da escola e não se deu conta do seu papel. Para a autora, “a Orientação não ocupou o seu espaço”. Os orientadores educacionais ficaram em cima do muro, não marcaram seu espaço e nem a função social e política da profissão.

A partir de 1980, inicia-se o período questionador. A Orientação Educacional passa a ser questionada. Os seus pressupostos teóricos são ressignificados numa dimensão mais crítica e contextualizada perante a situação política e social que é vivenciada no momento pelo país. Como lembra Grinspun (2003, p.20-21):

Esse período é marcado pela realização de muitos cursos de reciclagem, de atividades que deveriam ser interligadas com os supervisores, de trabalhos voltados para o currículo, onde a própria questão do trabalho era o eixo condutor da proposta curricular. O orientador quer participar do planejamento – não como benesse da Orientação, mas sim como um

¹³ Atualmente se refere ao Ensino Fundamental e Médio.

protagonista do processo educacional – procurando discutir objetivos, procedimentos, estratégias, critérios de avaliação, sempre voltados para os alunos.

A partir daí percebe-se um novo rumo para a Orientação Educacional no Brasil. Há um “despertar” do orientador. Os orientadores passam a discutir aspectos pedagógicos e envolvem-se em questões sindicais o que possibilita fazer uma nova leitura da realidade, digamos, mais crítica e contextualizada. Eles assumem uma nova postura como orientadores, posicionando-se mais como profissionais político-pedagógicos, deixando de lado o “ajustamento” do aluno à sociedade e ao trabalho.

Lembro de minha graduação em Orientação Educacional que ocorreu nesta época, no ano de 1986. Em umas das primeiras aulas, recebemos a visita de representantes da AOERGS (Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul), para nos filiaros e participarmos das atividades que eram propostas aos orientadores educacionais já formados e a inclusão dos estudantes também. Recebíamos vários modelos de testes para serem realizados com os alunos, modelos de fichas de encaminhamentos para os alunos ‘desajustados’ e planilhas de controle de comportamento.

O desafio da Orientação Educacional neste período foi torná-la mais dinâmica e aberta e menos burocrática. Este processo não foi fácil. Sair de uma dimensão disciplinadora e caminhar para uma dimensão questionadora, exigiu um grande esforço e um repensar coletivo. Daí a importância da criação das associações de orientadores na época, como a FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais), a AOERGS (Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul), a AOERJ (Associação dos Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro), a AOESC (Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina) e a ASFOE (Associação Fluminense de Orientadores Educacionais).

Este processo de ressignificação da função disciplinadora não foi fácil de ser aceita pelos professores, que continuavam pensando e cobrando dos orientadores educacionais a antiga postura diante dos alunos. O repensar das questões disciplinares deveriam perpassar o fazer docente. Era mais simples e menos comprometedor encaminhar o aluno “desajustado ou indisciplinado” ao SOE (Serviço de Orientação Educacional), do que refletir sobre a sua prática pedagógica

em sala de aula. Encaminhar para o SOE¹⁴ as situações de conflito, era uma atitude generalizada e, por vezes, descompromissada por parte dos professores. O “problema” do aluno, não era mais seu, agora era do orientador. Infelizmente, hoje em dia, muitos orientadores educacionais ainda aceitam esta postura por não terem claro o seu papel político-social na escola. (GRISPUN, 2003, p. 25).

O período questionador foi de grandes conquistas, estudos, congressos e seminários organizados pelas associações citadas anteriormente. A FENOE liderou uma campanha pela construção de uma escola democrática e em defesa da Orientação Educacional. A proposta era de uma Orientação Educacional mais dinâmica e mais crítica, que visasse atender a todos os alunos de forma grupal e não mais individual, nos gabinetes. Era importante que se integrasse com a equipe diretiva, fazendo parte da gestão da escola junto com o supervisor escolar. (GRISPUN, 2003, p. 25).

Este processo todo ajudou a ressignificar a Orientação Educacional. Mas, principalmente ajudou a formular e dar uma resposta a pergunta que foi muito frequente nesta época: afinal, qual o papel do Orientador Educacional na escola?

Assim como os professores não conseguiam responder a esta pergunta, os orientadores também tiveram muita dificuldade para isso. Definir uma nova postura do orientador educacional no processo educacional foi trabalhoso e discutido coletivamente.

A partir de 1990, passou-se a um período definido como “período orientador”. A FENOE foi extinta com o objetivo de unificar a classe dos trabalhadores em educação na então criada Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, a CNTE. Durante este período havia um grande medo entre os orientadores de que a profissão fosse extinta e não fosse contemplada na nova LDB¹⁵. Também houve a definição do Ministério da Educação de que os cursos de Pedagogia perderiam as suas habilitações e os cursos de Orientação Educacional só ocorreriam em nível de especialização. O que realmente acabou acontecendo. Na nova LDB, a Lei nº 9394/96, no artigo que trata dos especialistas em educação, não deixa clara a identidade das habilitações, entre elas a da Orientação Educacional. Por esta razão, muitas universidades retiraram de seus cursos de Pedagogia esta habilitação, assim como também a de supervisão escolar. (GRISPUN, 2003, p. 26).

¹⁴ Serviço de Orientação Educacional.

¹⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para Grinspun (2003, p. 26), mesmo diante de um “contexto de incertezas, a Orientação Educacional não deixará de existir”, ela sempre estará presente no dia a dia das escolas executando o seu papel, “participando ativamente do processo de ensino e de aprendizagem, na formação da cidadania e, sobretudo, contribuindo para o processo de humanização da sociedade”. (GRINSPUN, 2003, p. 26).

A Orientação Educacional nos dias atuais

Atualmente vivemos uma época de crise social, econômica, política e educacional. A Orientação Educacional encontra-se sob forte crítica quanto a sua função e sua prática na escola e, frente a isso, parece-me importante o orientador rever sua prática. Com o repensar da prática e o trabalho coletivo, é possível buscar novos caminhos. Conforme Saviani (1985, p.205):

Individualmente, ele pode muito pouco. O que ele pode é redefinir suas funções no interior da área educacional. E enfatizar o essencial, preocupando-se, por exemplo, com o conteúdo, concentrando-se mais na difusão das informações, na qualidade dessas informações do que na questão técnica.

Questionar constantemente sua prática, percebendo a necessidade de uma integração entre os demais especialistas, gestores e professores na busca dos mesmos objetivos e também na busca de soluções para as questões mais preocupantes, me parecem ser fundamentais nesta reflexão.

Parece-me ser também importante, o orientador desenvolver uma postura crítica, conscientizando-se dos aspectos que libertam, condicionam ou limitam a sua prática. As atribuições do orientador são muitas e complexas, impossíveis de delimitar. Por isso ele necessita estar consciente de que tem um plano para seguir, não assumindo tarefas que não são de sua competência.

Aquela Orientação Educacional criada historicamente para atender a um sistema, conformista e ajustador, perde suas forças. Atualmente a Orientação Educacional é voltada para a reflexão e o questionamento. Busca atuar de forma significativa e atender o desenvolvimento pleno do aluno, com uma prática que promove a humanização no meio escolar e resgata valores através de ações conjuntas com a comunidade escolar. (GRINSPUN, 1998, p. 13).

A história da Orientação Educacional nos mostra que pertence ao seu passado o conceito de uma orientação terapêutica ou psicologizante. O cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive (GRINSPUN, 1998, p. 13).

Em consonância com a autora, diria que a Orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajustar os “alunos com problemas”. Parece ser necessário nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação Educacional, voltada para a “construção” de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. (GRINSPUN, 1998, p. 13).

Iniciamos uma Orientação voltada para a individualização e chegamos a uma Orientação voltada para o coletivo e a participação. Assim como todos os outros profissionais da educação, o orientador educacional também necessita estar comprometido com a formação do cidadão. Segundo Grinspun (1998, p.29),

O papel do orientador educacional na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento. A Orientação Educacional não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo.

Entendo que para se chegar a esta dimensão contextualizada referida pela autora é necessário estudar, conhecer e refletir. Para a autora, “a prática não vem desvinculada de uma teoria”. Desta maneira, precisa-se dos fundamentos teóricos para concretizar a construção do conhecimento e da linguagem do aluno favorecendo as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado. As questões de auto-estima, sexualidade, autoconhecimento, dentre outras, continuam sendo questões básicas a serem trabalhadas pelo orientador. Porém, serão trabalhadas com base em uma realidade mais concreta, objetiva e crítica. (GRINSPUN, 2003, p. 29). Na visão de Grinspun (1998, p.29):

Precisamos lembrar que estamos formando um aluno para um novo tempo, onde a ciência e a tecnologia, apesar dos avanços, trazem para este aluno, para o homem, as novas necessidades, os novos “desconfortos” do progresso. As novas conquistas trazem novos valores, novas leituras daquela realidade.

Segundo a autora, ainda é necessário fazer parte da prática do orientador a valorização da criatividade, o respeito ao simbólico, a permissão do sonho, a

recuperação da poesia. O conhecimento não exclui o sentimento, o desejo e a paixão.

Sei que não será fácil, que não é fácil esta prática proposta. Ela é mais aberta, mais abrangente; não se fecha em técnicas objetivas e precisas. Faz parte do nosso trabalho a interdisciplinaridade, a intersubjetividade, o diálogo. O aluno, nosso centro de atenção, responsável maior pelo nosso trabalho, com sua formação de cidadão. Para isso é importante dar voz aos nossos alunos, para que eles participem ativamente, como sujeitos e não como coisas, no seu processo de formação (GRINSPUN, 1998, p. 30).

A escola atual exige profissionais cada vez mais competentes e, para isso, há que se ressignificar a formação e a prática da Orientação Educacional. Este processo contribui para que se façam novas leituras de velhos conceitos e práticas. Agir – refletir - agir talvez seja o caminho que possa ser seguido pelos profissionais. É a reflexão permanente de seu fazer que enriquece a sua prática. Conforme nos diz Grinspun (1998, p.139):

É necessário que o orientador educacional seja capaz de: discutir com a equipe e na equipe o currículo e o processo de ensino-aprendizagem frente à realidade sócio-econômica da clientela; analisar com a equipe as contradições da escola e as diferentes relações que exerçam influência na aprendizagem; contribuir efetivamente para a melhoria do ensino e das condições de aprendizagem na escola; estruturar o seu trabalho a partir da análise e da crítica da realidade social, política e econômica do país; fundamentar cientificamente sua ação, buscando novas teorias a partir da sua prática.

Penso que a auto-reflexão crítica pode representar um recurso fundamental na emancipação. Ela é uma ferramenta de desalienação e pode servir para orientar na ação transformadora que a própria reflexão crítica exige. Auxilia no conhecimento e percepção dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica do sistema. Ajuda a revelar “discursos, imagem e propagandas” difundidas pelo sistema. E a Orientação Educacional necessita apoderar-se dessa reflexão para enriquecer sua prática. A exigência para com a escola e principalmente para com o orientador educacional, diante da teoria crítica, é conduzir o aluno, durante o trabalho pedagógico, a um processo mais crítico e emancipatório, ajudando a criar reflexão que leve ao desenvolvimento da sociedade.

Considero que o pensamento crítico precisa estar na escola na concretude da ação pedagógica, caso contrário, continuará a escola reforçando o sistema vigente e

a acomodação dos sujeitos. A orientação necessita considerar como auxilia na constituição do homem no processo pedagógico e social. A sua atuação na prática, reflexiva ou negligente com o processo de criticidade da realidade, pode determinar se esta construção será mais ou menos significativa. A direção da prática pedagógica pode ser baseada em conceitos da teoria crítica, se seu objetivo for realmente a constituição de um sujeito atuante e transformador da sociedade. O mundo da escola substitui a própria vida social do indivíduo. A escola pode possibilitar que o aluno conheça, interprete e reflita sobre a realidade para poder transformá-la à luz de uma consciência crítica.

É desafiador para professores e gestores escolares, aqui se incluindo o orientador educacional mais especificamente, conquistar disponibilidade para esta tarefa. Primeiro, porque é difícil ser reflexivo e crítico se na sua formação não participou de uma constituição que possibilitasse este conhecimento. Segundo, porque os mecanismos ideológicos que o sistema faz uso são muito influentes, fazendo com que os educadores não se dêem conta disso e sejam também engolidos pelo sistema.

Os orientadores educacionais foram na sua história, como já citei anteriormente, reforçadores dos aparelhos ideológicos do estado. Quebrar com este círculo vicioso gera muitos desencontros entre os profissionais, até porque nem todos tiveram a mesma formação e na mesma época. Desta maneira, esses profissionais e também a escola acabam por serem reforçadores de uma semicultura, numa sociedade em que a indústria cultural invade casas e cérebros. O 'não - pensar', ou o 'pensar ingênuo' é mais cômodo e muito menos desafiador. Ele descompromete a sociedade da transformação. Assim também, o Orientador Educacional não - pensante, não incomoda, não questiona as práticas, não interage nas Propostas Político Pedagógicas. Este profissional torna-se mero expectador do que acontece ao seu redor. O não - pensar favorece a constituição da consciência ingênua e gera o afastamento do real. Esse distanciamento alimenta o sistema e reforça seus objetivos de poder e massificação. A escola torna-se mais um recurso de reprodução, naturalizando os conflitos e a falta de direitos.

A prática da Orientação Educacional foi se diversificando acompanhando as diversas tendências pedagógicas ao longo da história. Com esta evolução, penso que não é mais possível pensar a Orientação como assistencialista ou como contemporizadora. O principal objetivo da Orientação Educacional, hoje, é

possibilitar o encontro da subjetividade no cotidiano escolar, despertar questionamentos, provocar reflexões críticas. O fazer da Orientação hoje, se propõe a uma prática transformadora e dinâmica, integrada com a supervisão escolar e demais professores para redimensionar o trabalho pedagógico. Porém, percebo que em muitas escolas o orientador educacional ainda é visto como aquele que só é chamado para intervir quando há tensão.

Atualmente, o orientador é chamado a assumir na sua prática uma nova abordagem, comprometida com o seu tempo, envolvida na construção do conhecimento. Considero que, embora muitos orientadores interrogam-se como articular e mediar melhor o processo pedagógico e as relações no espaço escolar, é difícil desligar a atuação do orientador dessa herança história que ainda hoje pensa e cobra do orientador que seja um mágico que transforma o aluno mau em bom, o indisciplinado em disciplinado, o desleixado em estudioso e que resolva os conflitos que surgem a fim de que eles desapareçam do convívio escolar. Por conta disso, o orientador perde sua identidade e seu desempenho fica aquém do desejável. Percebo o orientador educacional perdido em sua atuação e ainda questionando a antiga pergunta de décadas atrás: afinal, para que serve a Orientação Educacional? Que percepção tem do que é conflito e como expressa isso na sua prática?

CONFLITO: EM BUSCA DE CONCEITUAÇÃO

Considerações iniciais sobre o Conflito

Penso ser necessário refletir sobre o que tem representado o *Conflito* para a sociedade e também para as práticas pedagógicas na escola. Esta reflexão é necessária para o trabalho na Orientação Educacional visto que, como poderemos verificar na pesquisa, a mediação dos conflitos é um dos principais aspectos abordados nas práticas relatadas pelos entrevistados. Analisar as percepções que o espaço escolar tem a cerca dessa categoria se faz, a meu ver, necessário neste trabalho.

As pessoas são diferentes, têm opiniões, crenças e valores distintos. Somos diferentes e é natural que quando nos encontramos uns com os outros, os conflitos apareçam. Podemos dizer que os conflitos são inerentes às relações na sociedade.

Se pensarmos a palavra “conflito”, observamos que ela tem origem no latim *conflictis*, que significa choque, combate ou luta. Está implicada nela a ideia de duas partes em oposição onde somente uma delas pode vencer. No Dicionário Aurélio (1988), aparece a seguinte definição: conflito é “choque, embate, peleja, embate dos que lutam, discussão acompanhada de injúrias e ameaças, desavenças, guerra, luta, combate” (HOLANDA, 1988). Do Dicionário de Política, de Norberto Bobbio trago outra definição: “conflito é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos” (BOBBIO, 1992). E ainda, uma definição muito interessante de Sun Tzu (544-496 a. C.): “o conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contém a semente da criação e da desconstrução”.

Já nas três primeiras definições vemos como são distintos os conceitos sobre o mesmo fenômeno. Na primeira conceitualização aparece a ideia de combate, do conflito como algo reativo e negativo. Na segunda, o conflito já adquire um formato mais de interação, de relação, uma possibilidade. Na terceira definição, o conflito parece perpassar as duas primeiras surgindo como duas possibilidades, ou como contradições. A quarta e última definição lembra que o conflito pode ser entendido sob diferentes abordagens, o que, a meu ver, é um aspecto importante para a reflexão que se faz necessária nos tempos atuais.

Como categoria sociológica de análise, o conflito encontra lugar de destaque desde as teorias sociológicas clássicas. Durkheim e Marx, embora com abordagens distintas, trataram o conflito como uma patologia social que deveria se extinguir do sistema social, para a sua harmonização. Para Durkheim, a implementação funcional da divisão social do trabalho garantiria a interdependência dos sujeitos e a “disciplina social”. Para Marx, o fim da propriedade privada dos meios de produção garantiria o “retorno da harmonia” existente nas sociedades primitivas. A meu ver, ambos parecem encarar o conflito como um desajustamento social e acabar com ele seria voltar a ter uma harmonia na sociedade.

Já Max Weber (1992) e a sociologia relacional combatem a ideia funcionalista com o individualismo metodológico e traz a “intencionalidade” dos atores para explicar o conflito. Entende o conflito como um processo social típico de todas as sociedades únicas, colocando sempre interesses divergentes em contato.

Do pensamento de Weber, surge a teoria sociológica da conflitualidade de Georg Simmel (1983). Ele traz o conflito como um novo prisma para a análise das relações sociais, considera-o como uma forma de interação que está presente em qualquer sociedade. Para o autor, a vida em sociedade envolve a presença do conflito, já que “ao viver em sociedade o conflito é inerente às múltiplas interações de uns-com-os-outros, contra-os-outros e pelos-outros” que constituem esse viver. (SIMMEL, 1983, p. 125).

Parece-me que o autor traz para as relações cotidianas, o conflito como promotor de mudanças sociais com a desestabilização da harmonização da realidade. Seria possível, então, resolver as causas que distanciam os indivíduos e reestruturar a causa da dissociação, buscando a unidade que fora ameaçada pelos interesses opostos. O conflito seria originado desses interesses opostos, que geram tensão no espaço social, mas que também geram algum tipo de interação entre os sujeitos na busca de interesses comuns ou na síntese que os interesses opostos podem oferecer. “Dessa forma, com a disputa, se finda a indisposição ou indiferença social e se administra os dualismos divergentes” (SIMMEL, 1983, p. 125-126). Em tal pensamento observo a identidade com este trabalho. Pensar o conflito a partir da administração do pensamento divergente. O potencial positivo e transformador dos conflitos é resgatado através da prática do diálogo e da construção de novos consensos, respeitando as ideias divergentes.

Mas, muitas vezes, o conceito de conflito está associado a uma imagem negativa, geralmente acompanhada de imagens de violência. No meu entender, é importante diferenciar “conflito” de “violência”. O conflito pode vir ou não acompanhado de violência. A violência é uma das possíveis conseqüências do conflito, dependendo da forma como foi conduzido, dos ânimos dos sujeitos envolvidos e do nível de entendimento que se tem a respeito do conflito e das suas potencialidades de transformação.

Penso que é interessante pensarmos o conflito como uma “*forma de interação entre os sujeitos sociais*”. Visto dessa forma, podemos pensar no conflito como um movimento político da sociedade e uma oportunidade de crescimento para todos. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna negativos ou positivos e diria mais, que os torna construtivos ou destrutivos.

A história da humanidade nos mostra como os conflitos fazem parte da sociedade e foram o motor da história para as principais conquistas sociais e políticas. Início este resgate histórico com nossos ancestrais nômades, que mantinham a prática de mediar seus conflitos pela comunidade. A ordem tinha um caráter sacro, não se apresentava como imposição de uma autoridade social, mas como uma forma de proteger a comunidade. Segundo Vasconcelos (2008, p. 22), “vigorava um tipo de direito pré-convencional, revelado, indiferenciado da religião e da moral”. As relações eram pouco complexas e fortemente horizontalizadas. Observa ainda que “raros eram os casos de violência entre os nossos ancestrais” (VASCONCELOS, 2008, p. 22).

Com o advento da sobrevivência por meio da agricultura e da pecuária, iniciou-se a revolução agrícola e com ela as comunidades foram passando de nômades para sedentárias. Os mais hábeis e fortes foram acumulando riquezas e apossando-se das terras produtivas, escravizando os povos derrotados.

A violência foi convertida em instrumento de poder, para proteção ou perseguição, a serviço, quase sempre, de grandes proprietários de terras, com apoio de milícias privadas, com atenuações ou ampliações, consoante às crenças, mitos e temores religiosos vigorantes. Multidões eram recrutadas à força para servir às milícias do poderoso mais próximo. (...) A coercitividade difusa das sociedades primitivas foi sendo substituída por um direito tradicional, convencional, em que a norma, elaborada por um poder central, vai constituindo uma “ética da lei”, enquanto outorga de expectativa generalizada de comportamento (VASCONCELOS, 2008, p. 22).

Mais tarde a natureza patrimonialista propagou a cultura de dominação. Já no século XVI, com o desenvolvimento do comércio, o poder foi se deslocando dos senhores feudais para os capitalistas mercantis. Segundo Vasconcelos (2008, p. 24), a ideia de poder foi deslocando-se de soberano para governo e de território para população. Essas mudanças se consolidam a partir do século XVIII e nasce a economia política. Houve uma evolução da idéia da soberania territorial para a idéia da soberania da instituição.

Com a Revolução Industrial, ampliou-se o comércio, a cultura escrita expandiu-se pela imprensa e houve um deslocamento da população em cidades cada vez maiores e numerosas. Mais do que isto, ampliaram-se a complexidade e a conflituosidade nas relações interpessoais e também nas instituições.

A partir daí, com os novos modelos institucionais dos Estados Democráticos de Direito, as sociedades modernas foram incorporando a consciência de uma complexidade crescente e atenuando os códigos do poder hierárquico, que não apresenta mais tanta rigidez. Segundo Vasconcelos (2008, p. 25), passou-se a construir uma circularidade instável entre poder, direito, estado e cidadania.

As pessoas sociologicamente urbanizadas vão se tornando avessas às hierarquias tradicionais, pois o amplo acesso ao conhecimento não é compatível com as posturas de imposição unilateral. Ao atenuar as hierarquias patrimonialistas, a “Revolução dos Conhecimentos” deflagra ondas emancipatórias. Paralelamente à emancipação feminina, avança, na consciência moral e política do povo, um sentimento-ideia de igualdade, que se expressa na forma de um movimento emancipatório, insurrecional. (VASCONCELOS, 2008, p. 25-26).

Para Vasconcelos (2008), “essa visão integradora enfrenta uma contemporaneidade desafiada a lidar com o artificialismo da vida urbana”. (VASCONCELOS, 2008, P. 25). A partir dessa ideia, pode-se pensar que as pessoas tornam-se rudes e socialmente alienadas, passando a uma dimensão mais solitária e menos solidária. Desta maneira, a característica da era dos conhecimentos com seu aspecto positivo e libertário foi transformada em tédio, impaciência, revolta e criminalidade.

Diante de uma sociedade que entende o conflito como uma forma de manter sua hierarquia de desigualdade, eliminando o conflito pelo uso da força e da violência, confirma-se a dificuldade em incorporar uma nova forma consensual de administrar os conflitos.

(...) deve-se ter em conta as variadas circunstâncias em que ocorre o conflito, sendo necessária a prévia identificação, em cada ação subjetiva que se nos apresente dos valores, expectativas e interesses envolvidos. Os valores, expectativas e interesses expressam a prevalência, quer de uma cultura de dominação, quer de uma cultura de paz e direitos humanos (VASCONCELOS, 2008, p. 27).

Conflitos e Consenso

Pensar sobre os conflitos nos exige pensar também sobre o consenso. Para esta reflexão nos apoiamos na teoria de Durkheim. Émile Durkheim contribuiu para a análise da sociedade, abordando diferentes segmentos e processos sociais, entre eles os conflitos e o consenso. Preocupou-se em descobrir como os indivíduos constituem a sociedade e o consenso em seu interior. Para esta análise elaborou a teoria da solidariedade¹⁶.

Segundo Lucena (2010, P. 304), a teoria da solidariedade durkheiminiana faz duas abordagens: a mecânica e a orgânica.

Na solidariedade mecânica os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Este é um tipo de solidariedade à qual a sociedade tem coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam. A solidariedade orgânica, por sua vez, é diferente da solidariedade mecânica. Solidariedade orgânica é aquela em que o consenso resulta de uma diferenciação, ou se exprime por seu intermédio. Dentro desta concepção, os homens não se assemelham, sendo diferentes entre si. A união desses homens só é possível a partir da dependência que um tem do outro para realizar alguma atividade social (LUCENA, 2010, p. 304).

Durkheim traz um ponto fundamental em sua teoria que é a formação da consciência coletiva. Para ele, a consciência coletiva somente existe a partir das crenças presentes nas consciências individuais. Segundo Lucena (2010), “nas sociedades dominadas pela solidariedade mecânica, a consciência coletiva abrange a maior parte das consciências individuais”. Já quando impera a solidariedade orgânica, ocorre uma redução da esfera da existência que cobre a consciência coletiva, um enfraquecimento das reações coletivas contra a violação das proibições e, sobretudo maior na interpretação individual dos imperativos sociais. (LUCENA, 2010, p. 304).

¹⁶ A teoria da solidariedade foi elaborada como teoria norteadora de todas as suas reflexões. Conhecida como teoria da solidariedade durkheiminiana, se dividia em duas: a solidariedade mecânica e a orgânica. Fonte: OLIVEIRA, R. de C. da S. *Sociologia: consensos e conflitos*. Paraná: UEPG, 2001.

Em sua teoria, fica clara a valorização do coletivo em detrimento do individual, do consenso em detrimento do dissenso. Indiretamente propõe uma acomodação dos interesses individuais pelo equilíbrio do coletivo. A defesa da unidade social, da não cisão que causaria o desequilíbrio social, é ponto de destaque na sua teoria.

Conforme Oliveira (2001, p. 59):

Para Durkheim, a organização social só é possível mediante o consenso ou a consciência coletiva, e a harmonia na sociedade inicia-se com a solidariedade e com as regras morais estabelecidas pelos indivíduos, a partir do momento em que existem valores compartilhados por todos.

Durkheim nos apresenta a ideia da predominância da sociedade sobre o indivíduo, a ideia de consenso, de unidade e de ordem social, que oferece sustentação ideológica para a submissão dos indivíduos ao social e ao Estado. Valoriza todas as forças coletivas que retiram do homem suas paixões, seu ser individual. (GUISARD & JUNIOR, 2011, p. 68).

Durkheim propõe a internalização dessas forças coletivas, por exemplo, através de uma educação moral. A moral é composta de dever-obrigação e desiderabilidade, as quais, por sua vez, se recompõem em três: espírito de disciplina, espírito de abnegação e autonomia de vontade, esta última como resultado das duas primeiras internalizadas (GUISARD & JUNIOR, 2011, p. 69).

Segundo a teoria de Durkheim, se os valores de uma sociedade se debilitam, a sociedade fica ameaçada de desintegração.

Na medida em que as sociedades modernas se fundamentam na diferenciação, torna-se indispensável que o trabalho que cada um exerce corresponda a seus desejos e aptidões. (...) O problema das sociedades modernas é as relações entre os indivíduos e o grupo. O homem tornou-se por demais consciente de si mesmo para aceitar cegamente os imperativos sociais (LUCENA, 2010, p. 298).

De acordo com Lucena (2010, p. 302), Durkheim defendia que é necessária uma disciplina que só a sociedade pode impor. E a educação “é, em essência, um fenômeno social que consiste em socializar os indivíduos”. Nas palavras do autor:

Educar uma criança é prepará-la (ou forçá-la) a participar de uma ou de várias comunidades. A educação é um processo social e cada sociedade tem as instituições pedagógicas que lhe convém. Todo o passado da humanidade contribui para estabelecer o conjunto de princípios que dirigem a educação do presente (LUCENA, 2010, p. 302).

Em consonância com o autor, diria que a educação é para a sociedade o meio pela qual ela prepara ou adapta, nas crianças, as condições fundamentais para a sua própria existência. Segundo Lucena (2010, p. 302),

É preciso constituir através da educação os estágios originais que não estão formados na criança. (...) Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado.

Neste sentido, podemos pensar que a disciplina visa atuar como um instrumento moral. A consciência moral de uma turma é importante porque a efervescência é coletiva e, torna-se perigosa se for indisciplinada. Durkheim afirma que a ausência de disciplina produz confusão e sofrimento de não saber o que é o bem/mal, certo/errado, lícito/ilícito. Numa turma de alunos bem disciplinada não há confusão, há consenso. Segundo aponta Lucena (2010, p. 302), para Durkheim a educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais. A construção do consenso social é uma alternativa para o equilíbrio da sociedade.

Pensar o consenso a partir das idéias de Durkheim me parece questionável por vários motivos. Um deles é porque, em muitas ocasiões, temos a mesma ideia de consenso e acomodação dos sujeitos. Em muitos casos de conflito temos utilizado a velha frase “*a maioria vence*” e, isso é optar pela consciência coletiva em detrimento da individual para manter a ordem. Pensemos em quantas vezes já fizemos isso na escola a fim de manter a organização, o equilíbrio e a harmonia. Outro motivo é pela reflexão do trabalho que nós orientadores educacionais realizamos na escola. Fomos e talvez ainda sejamos instrumentos reforçadores de consenso baseados no pensamento de Durkheim. Que posicionamento nós temos diante das diferenças individuais? Minimizamos? Desconsideramos? Ou trazemos para o enriquecimento da consciência do grupo? Como reagimos diante da indisciplina? Refletimos sobre o que ela traz ou adaptamos o aluno indisciplinado às exigências sociais?

Os Conflitos nas relações sociais

Para falar dos conflitos sociais, partimos da reflexão sobre classes sociais e luta de classes, que é o conflito social básico no marxismo. Utilizamos como base de pesquisa o *Manifesto Comunista*¹⁷, de Marx e Engels.

Segundo o Manifesto Comunista (1999), a sociedade é o lugar de um conflito entre opressores e oprimidos, qualquer que seja a época considerada. E na raiz desse conflito está a apropriação privada dos meios de produção, o que determina a exploração e a pobreza dos que não têm os meios de produzir a sua subsistência e o enriquecimento dos que exploram a força de trabalho daqueles que nada mais possuem senão isso. No desenvolvimento da humanidade, são as infra-estruturas que determinam as superestruturas¹⁸. Significa pensar que são as relações econômicas que definem a sociedade e as classes. Estas vão sendo definidas pelo lugar que ocupam no sistema de produção e pela sua relação quanto à propriedade dos meios produtivos.

Nesta perspectiva, a burguesia não pode existir sem estar constantemente revolucionando os meios de produção, e juntamente com os meios de produção os meios de comunicação e todo um conjunto de relações sociais. Seu único objetivo é o lucro e a exploração do mercado mundial. Assim, tornou o consumo necessário para as pessoas. Valeu-se do *fetichismo da mercadoria*¹⁹, criando uma falsa necessidade de consumo para as pessoas consumirem cada vez mais produtos que não precisam e movimentar a economia, que assim se mantém.

Para Marx e Engels, em o Manifesto Comunista (1999), a desigualdade entre burgueses e proletários é histórica, pois a história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes, entre os opressores e os oprimidos, que acabam por modificar a sociedade e a levar ao declínio das classes em luta. Mesmo com o declínio do feudalismo, a sociedade burguesa emergente não aboliu as distinções

¹⁷ O Manifesto Comunista (*Das Kommunistische Manifest*), originalmente denominado Manifesto do Partido Comunista publicado pela primeira vez em 21 de Fevereiro de 1848, é historicamente um dos tratados políticos de maior influência mundial. Foi escrito pelos teóricos fundadores do socialismo científico Karl Marx e Friedrich Engels. O Manifesto Comunista foi escrito no meio do grande processo de lutas urbanas das Revoluções de 1848, chamadas também de Primavera dos Povos, um processo revolucionário de quase um ano que atingiu os principais países europeus. Fonte: Novíssimo Dicionário de Economia, 1999.

¹⁸ Refere-se como infra-estruturas, às relações de produção e às forças produtivas e superestruturas, às produções intelectuais.

¹⁹ Fetichismo da mercadoria é o modo pelo qual Karl Marx denominou o fenômeno social e psicológico onde as mercadorias aparentam ter uma vontade independente de seus produtores. Fonte: Novíssimo Dicionário de Economia, 1999, p. 237.

entre as classes. Desta maneira, fez surgir novas classes, que configuraram em novas lutas do proletariado. Dessas lutas surgiram duas grandes classes sociais que até hoje se enfrentam: a burguesia e o proletariado. Segundo os autores, “a história da indústria e do comércio é apenas a história da revolta das modernas forças produtivas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são as condições de vida da burguesia e da sua dominação”. Desta forma, o proletariado se desenvolve na mesma medida em que a burguesia e o capital. O proletariado significa “força de trabalho” e a sua “luta contra a burguesia começa com a sua existência”. Entram em contato uns com os outros, centralizando as lutas nacionais em luta de classes. Marx e Engels (1999) alertam que essas duas classes às vezes se mesclam devido a interesses comuns.

Segundo Marx e Engels (1999), o conflito entre as classes - a luta de classes - sempre existiu, isso é inevitável. Para os autores, “a luta de classes é o motor do desenvolvimento das sociedades ao longo da história” e “uma sociedade sem classes é uma ideia construída na luta de classes e uma possibilidade histórica concreta”.

Baseados nos escritos do Manifesto Comunista (1999) poderíamos dizer que, a luta de classes é um fenômeno social construído historicamente e se manifesta através dos conflitos e embates políticos e sociais. Segundo Engels²⁰ (1999), “todas as lutas históricas, quer se desenvolvam no terreno político, no religioso, no filosófico ou noutro terreno ideológico qualquer, não são, na realidade, mais do que expressão mais ou menos clara de lutas de classes sociais”.

Desta maneira, é correto pensar que as transformações históricas foram precedidas do surgimento de interesses e necessidades que entraram em conflito com os interesses e necessidades já existentes. E é correto pensar também que é a partir desta “luta de interesses” que há a transformação da vida social e econômica.

Os escritos marxistas reforçam a ideia de que a luta de interesses, a busca pelo poder, pela riqueza, pelo prestígio e pelos direitos é constante nos grupos sociais que foram constituindo a sociedade. Eles acabam por fazer parte do processo de evolução dos seres humanos e são necessários para o

²⁰ ENGELS, Friedrich. Prefácio à terceira edição alemã de 1885 de O 18 Brumário de Louis Bonaparte [Ver: Marx/Engels, Obras Escolhidas em três tomos. Edições Avante! - Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1982, t. 1, p. 416].

desenvolvimento e o crescimento de qualquer sistema familiar, social, político e organizacional.

Segundo Nascimento e Sayed (2002, p. 51), as relações conflituosas tornaram-se mais acirradas nas sociedades contemporâneas. E é nesta sociedade que os conflitos que envolvem a utilização dos recursos naturais, tornaram-se fundamentais para a própria sobrevivência do ser humano. Penso que, se em geral, os conflitos socioambientais ocorrem devido à escassez de recursos naturais e a sua utilização intensiva nas atividades socioeconômicas, inclusive nas áreas legalmente protegidas tem sido cada vez maior, então, cada vez mais também serão os conflitos que os envolvem.

Os conflitos ocorrem no mundo todo como resposta de confronto e estão sujeitos aos interesses entre dois ou mais grupos distintos de indivíduos ou de governos que estão organizados. Penso que, geralmente, as causas destes confrontos são complexas, são resultantes de um processo histórico, político, étnico ou religioso e cada vez mais, culturais. Eles ocorrem, geralmente, por questões de invasão e ocupação de territórios ou, ainda, por questões envolvendo as riquezas e a delimitação das fronteiras, sejam elas territoriais ou econômicas.

Percebo que, atualmente, muitos conflitos que ocorrem no mundo têm origem na política interna do país, ou seja, são decorrentes de guerras civis ou da luta entre as forças militares e os movimentos rebeldes. A busca pelos direitos civis e políticos, acaba por gerar muitos dos conflitos que acompanhamos através da mídia e que, agora, felizmente, chegam até nós de modo quase “instantâneo” através das denúncias nas redes sociais, que com o avanço das tecnologias virtuais, tem favorecido sua divulgação. Segundo Nascimento e Sayed (2002, p. 51),

Podem ser entendidos como fontes de conflito: direitos não atendidos ou não conquistados; mudanças externas acompanhadas por tensões, ansiedades e medo; luta pelo poder; necessidade de status; desejo de êxito econômico; exploração de terceiros (manipulação); necessidades individuais não atendidas; expectativas não atendidas; carências de informação, tempo e tecnologia; escassez de recursos; marca das diferenças culturais e individuais; divergência de metas; tentativa de autonomia; emoções não expressas/inadequadas; obrigatoriedade de consenso; meio-ambiente adverso e preconceitos.

Para Fernandes (1993, p. 787),

Uma constante procura do equilíbrio e da mudança, da ordem e da desordem, da coesão e do conflito, atravessa as diversas sociedades. Por detrás da ordem existe sempre a violência, assim como ao consenso subjaz a repressão. Aquela busca deriva da tensão dialética entre os desejos de liberdade e os de segurança. Situações há em que os indivíduos lutam por um ou mais por outro destes objetivos. Eles correspondem a aspirações sentidas em momentos concretos da existência. A vida social é feita também de conflitos e de atitudes de mudança

Segundo o autor, “pela sua constituição e pelo seu funcionamento, as sociedades vivem em estado de permanente conflitualidade, tanto mais acentuada quanto mais complexas se apresentam”. (FERNANDES, 1993, p. 787). Se formos analisar, por exemplo, os conflitos sociais religiosos, é necessário adentrarmos na cultura que os envolve, pois caso contrário será muito complicado fazer uma leitura adequada do seu funcionamento. É por esse motivo que quando escutamos na imprensa alguma notícia falando, por exemplo, de algum atentado terrorista, parecemos impossível conceber que tal atitude seja aceita por alguns grupos religiosos.

Assim entendo que o objetivo que determinado grupo social tem é o que o une, mesmo que seu objetivo seja algo injusto (a nosso ver), como o exemplo que citei acima, o dos terroristas. “Da existência deste nasce a coesão interna daquele. O conflito é dotado, de fato, de uma capacidade fundadora” (FERNANDES, 1993, p. 789).

O conflito social é, de fato, algo de inerente à própria vida das sociedades e a sua existência aparece de ordinário, como sinal de vitalidade da atividade coletiva. Quase sempre abre à mudança social. Apenas as sociedades caídas na estagnação vêm erradicadas do seu seio as lutas sociais. Importante se torna, por isso, localizar os focos de conflitualidade, que tendem cada vez mais a estender-se. Não há atividade coletiva sem mudança, do mesmo modo que não existe vida social sem antagonismos. De forma espontânea e natural, o conflito tende a gerar a mudança e esta pode produzir o conflito. Estes são os termos de uma relação quase sempre dialética, que anima constantemente as sociedades no seu processo de produção e de reprodução. Os conflitos são despoletados, porém, por mecanismos diversos (FERNANDES, 1993, p. 790).

Desta maneira, podemos pensar que assim como o conflito gera a mudança, a mudança também gera outro, ou um novo conflito e assim sucessivamente. É isso que faz com que a sociedade vá se desenvolvendo. Claro que muitos conflitos que existiram prejudicaram enormemente a humanidade. Poderíamos exemplificar com as Grandes Guerras Mundiais. Mas, também provocaram grandes movimentos e

deslocamentos políticos e sociais, que acabaram por influenciar o desenvolvimento das sociedades.

Para Fernandes (1993, p. 790),

O conflito é imputável, antes de mais, nas sociedades ocidentais, à própria prática democrática. Deriva, desde logo, da afirmação do direito à diferença, como elemento constitutivo da democraticidade. A democracia não se identifica com a homogeneização e o igualitarismo. Permite e fomenta, ao contrário, as vozes e as práticas da diferença. Ora, este direito é gerador de maior ou menor conflitualidade.

Esta afirmação contribui para a reflexão deste trabalho quando pensamos a diferença, não como um pólo de busca pela igualdade, mas como um acesso democrático de direitos. Penso que as diferenças enriquecem e necessitam perpassar pelo viés da democracia e de um sistema que garanta acesso a todos.

A busca da distinção, através dos diferentes universos simbólicos, gera sentimentos e atitudes de distanciamento social, com maior ou menor visibilidade. Esta situação de potencial conflito transfere-se igualmente para a ordem política. A distribuição desigual do poder, na medida em que este propicia outros objetivos, origina, com frequência, estados de conflitualidade. Isso ocorre tanto a nível do poder político, entre os atores políticos, que são essencialmente os partidos, como a nível do poder difuso na sociedade (FERNANDES, 1993, p. 790).

Convivemos com os conflitos na sociedade que levam muitas vezes ao afastamento das pessoas. “As sociedades estão longe de constituírem espaços totalmente integrados. Estão constantemente em ação processos de diferenciação que levam ao afastamento de indivíduos e de grupos.” (FERNANDES, 1993, p. 790). Porém, este distanciamento, por si só, não conduz à conflitualidade:

A conflitualidade surge com a consciência despertada para a existência da desigualdade ou para a recusa do estigma. Existem graus diferenciados de consciência de conflito e de contradição. Nem sempre os estados de privação e de desintegração geram, de fato, condutas de luta (FERNANDES, 1993, p. 790).

Haja vista que muitas comunidades, embora sofram grandes privações de alimento ou de direitos, não lutam por melhorias de condições. Muitas sociedades, através da sua cultura, ou de mecanismos políticos que exercem sobre a população, deixam seus sujeitos alienados e apáticos à luta. Um desses mecanismos, que aqui poderia citar para exemplificar, são as ideologias que o sistema político propõe operar para ocultar as causas do que poderia originar alguns conflitos.

A ideologia opera, por isso, nas sociedades como mecanismo de ocultação. Permite ver apenas o que serve a dominação e esconde tudo aquilo que lhe possa tirar credibilidade e legitimidade. Constitui, assim, uma superestrutura ou uma contra-sociedade, onde os conflitos se resolvem mediante a ilusão. Ocultando os verdadeiros interesses de classe e a posição privilegiada dos grupos dominantes, faz crer na harmonia das partes, de que todos tirariam proveito, como se uma mão invisível, providência secularizada, ordenasse e protegesse os destinos de todos. Esta ideologia dominante, ocultadora dos conflitos e contradições sociais, tende a ser operante nomeadamente nas sociedades fechadas. (FERNANDES, 1993, p. 793).

É interessante pensar que a sociedade institucionaliza os conflitos para controlá-los, o que acaba na maioria das vezes conseguindo, estabelecendo suas regras e suas soluções para o conflito que surge.

As instituições, amortecedoras dos conflitos e reguladoras da conflitualidade, desempenham na vida social a função de válvula de segurança, levando os atores sociais a deslocarem os seus objetivos ou a diminuir a intensidade da ação. Mas a sociedade que sufoca toda a agressividade, reprimindo as suas expressões legítimas, não satisfaz necessidades ou destrói aspirações, cria antes situações de fácil explosão e ruptura. Nem sempre o conflito é perturbador das relações sociais. Libertando, por vezes, tensões, mantém essas relações. Através das suas instituições, o sistema social permite, dentro de certos limites, a manifestação de sentimentos hostis, evitando os efeitos mais explosivos (FERNANDES, 1993, p. 794).

Para o autor, “a regulação dos conflitos, cujos mecanismos o Estado social tende a desenvolver, permite intervir na sua expressão. Reduz a violência e talvez a intensidade, mas não os resolve totalmente nem os suprime”. (FERNANDES, 1993, p. 794).

A regulação confere apenas uma estrutura às manifestações conflituais, organizando os grupos de forma a possibilitar a sua ação. Dando espaço à participação, a institucionalização é uma forma de regulação. Estabelece o consenso sobre as regras que devem presidir ao seu desenvolvimento e produz a desmobilização. Os conflitos institucionalizados podem ser mais facilmente regulados (FERNANDES, 1993, p. 794).

Penso que a desmobilização e a institucionalização acabam sendo ferramentas muito eficazes para enfraquecer e ocultar os conflitos sociais. É através desses instrumentos que os governos e as organizações conseguem manter o controle sobre os movimentos sociais e políticos da sociedade.

Por isso parece-nos importante refletir sobre o conflito das relações sociais procurando compreender a dimensão política do homem. Segundo Aristóteles, citado por Zenaide (2013, p. 158):

O homem é um animal cívico e também um animal político. Na construção política do homem, este cria formas de organização, modos de produção, inventa novas formas de sociedade, transforma a natureza e as relações, gerando, nesse processo histórico, consensos e, ao mesmo tempo dissensos.

Desta maneira, entendo que a dimensão humana em Aristóteles diz respeito à potencialidade humana para exercer o consenso ou o dissenso, criando ou transformando normas e modos de convivência. Divergir parece ser uma capacidade humana e é relevante como elemento dinâmico na compreensão das relações em conflito, não sendo, portanto, um elemento de desequilíbrio das relações, mas elemento de interação. Seria, portanto, importante partindo de sua dimensão política, o homem se ocupar dos conflitos, canalizando-os para as mudanças e melhoria das relações sociais. (ZENAIDE, 2013, p. 158).

Podemos pensar que à escola implica a capacidade de ensino e aprendizagem com toda a comunidade escolar, do gerenciamento dos conflitos que fazem parte do seu cotidiano. Aprender a canalizar os conflitos visando melhoria nas relações sociais, sem anulá-los, tende a ser uma possibilidade de trabalho para a escola, através da aprendizagem da mediação pedagógica.

A escola, além da família, é a instituição em que se processam mediações primeiramente. É o local onde as crianças, os adolescentes, os jovens e toda a comunidade escolar aprendem a lidar com os conflitos do dia-a-dia. Pensando assim faço alguns questionamentos neste trabalho: como lidamos com os conflitos no contexto escolar? Como percebemos e negociamos com os interesses dos sujeitos? Qual o fazer político da escola diante disso?

Cada sociedade cria suas próprias formas de normalizar e regular as relações sociais e a convivência (são as leis, os códigos, as normas), delimitando assim até onde vai a liberdade de cada um. Se tempos atrás a história dava conta de trazer a força física e a violência, como formas de controle das divergências culturais e políticas, agora, a mesma história pode trazer a exigência que a sociedade faz por novos modos de mediação dos conflitos.

Vale lembrar que a ideia neste trabalho se vale da premissa de que mediar conflitos não significa anulá-los, e sim a importância de aproveitá-los para capacitar os sujeitos a resolverem os conflitos de maneira a não destruírem-se, mas a construírem-se a si mesmos e a sociedade.

A meu ver, a prática de mediação de conflitos é uma prática necessária aos sujeitos escolares, não sendo, portanto, interessante e estimulada uma autoridade do tipo “autoritária”, mas sim, uma autoridade construída pela capacidade de diálogo e de gestão de conflitos e que reconheça a dimensão política dessa prática, na prática escolar. A construção de uma sociedade democrática exige da escola, que se exerça a autoridade com justiça e com abertura para o diálogo, onde os conflitos são mediados visando à emancipação e autonomia dos sujeitos.

Mas, quando ocorrem os conflitos na escola, que autoridade é usada para administrá-los? Usamos a nossa capacidade de diálogo nestes momentos? Ameaçamos ou agimos como mediadores de um processo? Analisamos, com os sujeitos envolvidos, o problema e as possibilidades de resolução? Quais as razões que damos para que nossos alunos façam acordos? Enfim, quais os rumos que damos aos conflitos na escola?

O Conflito na escola na perspectiva da Mediação: um novo entendimento

O modo como o conflito é explicado e compreendido é definido pelas formas de entendimento social de cada época da história como tentamos mostrar até aqui. Atualmente, as pesquisas têm trazido para nossa reflexão novas formas de compreensão e entendimento dos conflitos sociais e, por consequência, dos conflitos escolares, que são o foco deste trabalho. Segundo Quera (2005, p. 125-126),

No momento atual observamos uma sociedade na qual as transformações não nos aproximam da conquista da segurança, nem facilitam a compreensão dos fatos que acontecem; as transmissões culturais nos distanciam de uma reflexão profunda e plena de valores significativos para o desenvolvimento de uma sociedade justa e digna; são difíceis de criar novas perspectivas necessárias para dar outros enfoques a uma forma de viver mais saudável e o fator tempo nos lança a uma correria desesperada e, assim, vai deixando traços profundos de incompreensão e incerteza. Vivemos, portanto, uma situação de constante conflito e incerteza. As relações entre as pessoas estão cada vez mais melindrosas e impregnadas dessa visão conflitiva. Vivemos uma crise de valores, que pode ser enfrentada como uma oportunidade e um desafio.

Apesar dos conflitos produzirem em nós sentimentos de medo, decepção, desconfiança e incapacidade, também trazem, conforme Quera (2005, p. 126) “uma energia que exige um posicionamento e uma interação dinâmica, que nos situa na posição de encontrar alguns elementos que possam ajudar a transcendê-lo e reconhecê-lo como uma oportunidade para aprender algo muito valioso”.

O conflito nos proporciona, com sua aceitação: o conteúdo de uma informação oculta muito valiosa para progredir; poder observar que há no núcleo que pode ajudar a mudar a informação das situações e das pessoas ou coisas e proporcionar o crescimento; o que tenho de mudar e ajustar em minha informação; a responsabilidade das ações; o respeito como aliado no confronto e aprender a descentrar, a separar, junto à vivência do valor da compaixão. (...) Ter o entendimento pessoal e com o outro nos permite abordar dimensões importantes do conflito e que são necessárias de serem compreendidas (QUERA, 2005, p. 127).

O conflito decorre de expectativas, valores e interesses diferentes. Embora seja contingência da condição humana como muitos autores relatam, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária e inimiga. Segundo Vasconcelos (2008, p. 19), “cada uma das partes tende a concentrar todo raciocínio e elementos de prova na busca de novos fundamentos para reforçar a sua posição unilateral, na tentativa de enfraquecer ou destruir os argumentos da outra parte”. Acaba que esse estado emocional estimula as polaridades e dificulta a percepção do interesse comum e para o bem de todos.

Para o autor, “o conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual” (VASCONCELOS, 2008, p. 19). A meu ver esta ideia é uma das partes centrais deste trabalho: o conflito pode ser percebido como possibilidade de mudança, de transformação, de aceitação das diferenças pessoais e de pensamentos divergentes.

Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum conflito estará presente. A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante. Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando o demonizamos ou não encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência (VASCONCELOS 2008, p. 19).

Como já tratamos no texto anteriormente, por tradição a concepção do conflito era algo como a ser suprimido, eliminado da convivência social. E, por conseguinte, a paz seria a ausência de conflito. Atualmente, não é mais assim que se percebe. A paz é o bem que é conquistado por pessoas que aprendem a lidar com o conflito. Para Vasconcelos (2008, p. 20), o conflito, quando bem conduzido, “pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo”. O importante é os sujeitos criarem a consciência de que existe essa possibilidade de ganho mútuo para a sociedade. Para Vasconcelos (2008, p. 21),

Para lidar com o conflito interpessoal, devemos ser capazes de desenvolver uma comunicação despolemizada, de caráter construtivo. A capacidade de transformar relações e resolver disputas pontuais depende de nossa comunicação construtiva, baseada em princípios.

Na teoria de Paulo Freire estaríamos falando de uma perspectiva da ‘ação dialógica’, não no sentido de eliminar as tensões, mas de saber que os conflitos são constitutivos do humano. Em suas palavras:

É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos antagônicos e não criada por medo, pela prepotência, pelo ‘cansaço existencial’, pela ‘anestesia histórica’ ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE, 1992, p. 156).

Preocupado com a emergência de uma cultura da violência Paulo Freire vem nos dizer que precisamos, desde a mais tenra idade, “formar as crianças na Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, [...] incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2011, p. 391). Penso que esta afirmação de Paulo Freire serve como o principal traço definidor de um trabalho na área da educação para a administração de conflitos de forma não-violenta, que pode se desenvolver a partir do processo da Mediação. Nas suas palavras:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma condição *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo (FREIRE, 2011, p. 114).

Penso, pois, ser necessário refletir mais intensamente sobre essa questão da comunicação dialógica que Paulo Freire aborda em suas obras e que contribui enormemente para a proposta deste trabalho. Perceber o diálogo como condição para a mediação pedagógica dos conflitos escolares é pensar numa cultura em que o ser humano é primordial e que existe nele mesmo, as condições e capacidades para uma convivência mais fraterna e pacífica.

Para Burguet (2005, p. 42), “somos geradores de conflitos e é necessário aceitar que o conflito é inerente à pessoa humana: somos capazes de gerar conflitos e temos de conviver com eles”. Muitos deles acabam por não se resolver, e com eles, também, temos que aprender a conviver de forma pacífica. “Os processos de crescimento têm sua origem em situações de conflito” (BURGUET, 2005, p.45). Aí está a razão para encarar positivamente o conflito, principalmente quando há violência, como ferramenta de mudança, de desafio para desenvolver respostas novas e soluções criativas e não meramente como processo que tenha que se restabelecer.

Penso que somos pessoas que criam conflitos, mas que temos capacidade para aprender a partir deles. Podemos pensar nisso como um movimento dialético, o que hoje somos amanhã podemos ser diferente, pois vamos mudando no dia-a-dia e nossa forma de pensar igualmente se modifica. “Podemos nos colocar frente ao conflito de forma dramática, sem aceitá-lo, ou reconhecendo sua existência, aceitando-o”. (BURGUET, 2005, p. 46).

Assim, entendo que é importante reconhecer o conflito e perceber a oportunidade que ele oferece aos sujeitos. Penso que educar para a diversidade é uma forma de mediar culturas educando para a cidadania e para a pluralidade, é isso que nos faz a sociedade humana e que nos enriquece cotidianamente. Como Burguet (2005, p. 46-47), nos revela:

Às vezes conviver harmonicamente comporta saber fazer acordos para superar a discórdia em que vivemos com os outros e frequentemente com nós mesmos. (...) Por isso muitas vezes devemos enfrentar, em primeiro lugar, tantos ruídos ensurdecedores que nos contaminam para transformá-los em sons harmônicos. Na pedagogia devemos trabalhar o silêncio, ensaiar o silêncio. Voltar ao que é mais natural na pessoa. (...) Podemos respeitar aquele que pensa diferente, inclusive podemos compreendê-lo, e isso não significa justificar o outro.

O conflito surge sempre que há necessidades ou interesses opostos, sejam eles de qualquer natureza. Apesar de estar associado a experiências negativas, pode ser encarado de maneira positiva nas experiências pessoais, se for encarado como uma oportunidade de crescimento, como se propõe neste trabalho.

[...] fato é que conflitos desencadeiam crises, o que representa um momento de tensão, que deve ser administrado com cautela. E é justamente nesse contexto que a mediação se insere. Sua principal função é transformar situações cruciais de perigo eminente em oportunidade de mudança, buscando sempre os aspectos positivos dos conflitos (NAZARETH, 2009, p. 37).

Nesse sentido, entendo que, independente do tipo, os conflitos podem ser encarados como oportunidade de conhecimento de si, do outro e da sociedade. Pensar no conflito como oportunidade é dar uma nova chance ao ser humano, é possibilitar que a sociedade possa evoluir para uma visão mais dialética do processo de desenvolvimento comunitário, social e político do ser humano.

A meu ver, o conflito em si não é nem positivo nem negativo. Mas ele contém um potencial de transformação e a forma como este potencial é administrado é o que faz dele o que ele é e, naquele momento. O conflito pode ser um mecanismo de guerra e de violência, mas também de troca e de aprendizagem.

Refletir sobre a questão dos conflitos na escola atualmente não é uma tarefa fácil, pois social e culturalmente, vivemos uma realidade que propaga o conflito como uma proposta negativa. Ou seja, a cultura da violência, “*do olho por olho, dente por dente*”, mantém amarras fortemente disseminadas na sociedade. E esta problemática, claro, reflete-se também no ambiente escolar.

Assim, entender e enfrentar esta conceitualização negativa do conflito passa a ser tarefa da escola. A escola, na verdade, se vê “*forçada*” a analisar este contexto para poder, na medida do possível, desmistificar não apenas a concepção equivocada dos conflitos, mas também a administração dos mesmos de forma violenta. Nesse sentido, acredito que os conflitos podem ser concebidos como potencializadores da aprendizagem, desde que geridos pelo diálogo, pela participação, pelo debate e pelo exercício da cidadania.

Mas como pode a escola promover essa nova visão dos conflitos, frente a uma cultura na qual os conflitos são mal compreendidos e mal resolvidos, tornando-se as

principais causas da violência na própria escola? Para isso, penso que é importante introduzir na escola novos conceitos de administração positiva de conflitos, a fim de promover o desenvolvimento de atitudes e relações interpessoais, democráticas e participativas.

Penso ser necessário aproximar a ciência do conflito e a arte de aplicá-la a educadores, professores, estudantes, profissionais e a todas as pessoas interessadas em superar as situações de conflito, melhorar suas relações consigo mesmo e com seus semelhantes, fazer as pazes, viver em paz, superar os estragos da violência pode ser um caminho para superar os desafios atuais da educação. Segundo Burguet (2005, p. 42):

Os alunos necessitam entender os conflitos, aprender formas alternativas para resolvê-los e buscar soluções que sejam satisfatórias para todos. Aí está o eixo fundamental para desfazer o intrincado complexo de razões que os conflitos costumam provocar: partir da base de que sua resolução e/ou gestão não supõe um ganhador e um perdedor; partir da base de que os dualismos apenas se tornam fonte de novos conflitos futuros e de fundamentalismos de todo tipo; partir da base de que uma boa prevenção se inscreve em uma boa gestão dos conflitos presentes. (...) ousar educar é ter o atrevimento de viver com o conflito, olhando-o cara a cara, enfrentando-o, e a partir de uma proposta não necessariamente competitiva (ganhar-perder), mas cooperativa (ganhar – ganhar).

Por inúmeras vezes me deparei com situações na escola em que visualizei posturas que potencializam esta atitude competitiva, onde um ganha e o outro perde, e não nos damos conta de que é possível, aí, fazer uma intervenção mediadora com objetivo pedagógico.

Segundo Burguet (2005, p. 42), “a paz não vem sozinha, devemos trabalhá-la, a educação das atitudes e dos valores pode ser uma ferramenta, mas não se aprendem atitudes e valores de repente ou memorizando; eles são transmitidos por impregnação, por modelo, por contágio”.

Marimon e Vitarrasa (2005, p. 69), dizem que “os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de uma carga emocional que, às vezes, constitui a causa principal do conflito”.

Penso que a comunicação “*defeituosa*”, poderia dizer assim, faz de simples conflitos uma fonte de tensão intensa para alguma forma de violência. Desta maneira, pensar em uma forma pedagógica de mediação de conflitos na escola é chamar para o diálogo aqueles sujeitos que estão envolvidos emocionalmente e que,

por isto mesmo, não lhes traz uma consciência mais crítica diante do conflito. A emoção não trabalhada ou não mediada, por vezes, pode cegar os sujeitos envolvidos. Tirá-los do plano imediato e aproximá-los do plano mediato, como propõe este trabalho baseado na mediação pedagógica e dialética, é tarefa da escola.

Quando meninos e meninas já podem identificar emoções e descobrir formas de superar aquelas que são desagradáveis, é possível aplicar esses conhecimentos a situações reais que se apresentem na vida escolar. O exercício dessas habilidades proporciona a meninos e meninas uma grande confiança. (...) O conhecimento das emoções, de que situações as provocam e de como manejá-las é indispensável para aprender a resolver conflito, mas não é, no entanto, suficiente. Os conflitos podem ser dos mais variados tipos, e aparecem interesses e circunstâncias diferentes, mesmo que todos eles estejam acompanhados de emoções (MARIMON e VITARRASA, 2005, p. 70).

Se pensarmos que emoções e conflitos são caminhos paralelos, também podemos pensar que são caminhos que podem aproximar-se positivamente, quando perpassados por uma consciência mais crítica dos sujeitos, pois a emoção que separa os sujeitos é a mesma que os aproxima.

Narrar e escutar são os exercícios básicos da mediação de conflitos. É a habilidade do diálogo que aparece aqui como um importante elemento desse processo de mediação pedagógica. Para Dantí (2005, p. 95), “não há mediação sem comunicação”. Segundo a autora quando falamos de habilidades em mediação estamos falando de habilidades comunicativas. (DANTÍ, 2005, p. 95).

Conflitos podem ser ótimas oportunidades de aprendizado para os alunos, para os professores e toda a comunidade escolar. As brigas dão pistas sobre situações que devem ser trabalhadas. E o professor não deve ter pressa para resolver a desavença. Mais importante que solucionar a discórdia é a maneira de encará-la. O maior desafio é não tomar partido, manter a calma e a neutralidade. Quando isso não acontece, um lado sempre se julga injustiçado e a situação tende a se repetir.

Retomo o que já enfatizei anteriormente, que os conflitos na escola, dentro ou fora da sala de aula, fazem parte das relações humanas e não devem ser encarados como algo anormal ou negativo. As salas de aula, livres de desavenças, é que são incomuns. Conflitos também ensinam.

Com grande frequência, as escolas são notícia nos meios de comunicação e nas redes sociais, devido a episódios de violência e conflito. Isso acaba causando

certo alarme social e exige de nós educadores, principalmente os orientadores educacionais (que são objeto de estudo neste trabalho), uma resposta pedagógica mais qualificada e melhor conduzida dentro das escolas. Essa realidade requer uma mudança na prática docente e na formação dos professores e gestores escolares para administrar tal realidade. Parece cada vez mais necessária a formação dos educadores na administração alternativa de conflitos e, conseqüentemente assimilar esta prática da mediação como um importante papel na educação atual.

O modo como gerimos os conflitos na escola indica sobre quais bases estamos edificando a sociedade que queremos: com diálogo e participação ou com imposição e exclusão dos envolvidos? A ideia norteadora desta proposta é justamente esta: repensar o que temos pensado sobre a mediação de conflitos. Como nós, orientadores educacionais, temos proporcionado em nossas escolas espaços para a mediação? E, mais do que isto, como temos construído nossa prática na mediação pedagógica e dialética dos conflitos? Em qual enfoque teórico está baseada a nossa prática?

Segundo Vasconcelos (2008, p. 32), estas novas formas de pensar o conflito nos ajudam a “compreender a dinâmica das relações interpessoais” e nos oferecem um “novo olhar” para a mediação pedagógica dos conflitos. Nas sociedades complexas prevalecem os aspectos relacionais e exigem uma abordagem também mais complexa dos conflitos, exigem que se ampliem os espaços para soluções emancipatórias e dialógicas nas disputas e na administração dos conflitos. Segundo Marimon e Vitarrasa (2005, p. 77),

Educar para a paz e a convivência não é educar para erradicar o conflito. É impossível erradicá-lo, pois ele é um fenômeno universal inerente ao ser humano e não deve ser visto como algo negativo. Graças aos conflitos, as sociedades progredem e são alcançadas melhoras para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência com a qual são enfrentados os conflitos. Educar para a paz e a convivência é educar para a administração alternativa do conflito, é educar para desenvolver habilidades necessárias que permitam tratar os conflitos de forma não-violenta.

Para Vinyamata (2005, p. 23),

A mediação e a chamada gestão de conflitos, esse conjunto de técnicas e princípios, contribuíram para popularizar outra maneira de focar as soluções para os conflitos: o diálogo substituiu o bate-boca, o acordo, a extorsão e a imposição como regra. A mediação foi a herdeira do que se chamou – e continua se chamando – dinâmica de grupo, técnicas de conciliação, de arbitragem e de negociação não-coercitiva, a qual contribuiu

para configurar o que se tem denominado resolução alternativa de conflitos ou também métodos alternados, gestão de conflitos ou *alternative dispute resolution*. Trata-se de substituir os processos punitivos clássicos por outros métodos, baseados no senso comum e nas capacidades de diálogo.

Como um alicerce para a democracia, a escola passa a ser um espaço privilegiado de aprendizagem sobre mediação pedagógica de conflitos. O desafio que se coloca é pensar a mediação e o conflito como possibilidade de conhecimento, crescimento e tomada de consciência crítica na transformação social.

Desta maneira, a mediação pedagógica e dialética de conflitos pode constituir a escola como um espaço político-pedagógico, formador de sujeitos políticos e críticos, que exercitam o diálogo nas situações de crise e promovem a mediação com as partes. Por estarmos implicados na construção de uma sociedade democrática, necessitamos transformar o espaço escolar em um espaço de educação para a diversidade, o diálogo, a participação e a liberdade.

MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

Primeiras palavras sobre Mediação: história e prática

Conceituar *Mediação* é uma tarefa primordial neste trabalho já que ela é um dos objetos de estudo que o norteiam. Busquei diversas definições a respeito, para ajudar a clarear com que representatividade iria trabalhar.

Quando iniciei este estudo, tinha a pretensão de abordar a *Mediação*, apenas. Para mim, isso estava bem claro. Porém, com o desenvolvimento do trabalho, percebi que era necessário pensar de que *Mediação* eu estaria falando, de que *Mediação* os educadores falam, e mais, de que *Mediação* nós, orientadores educacionais falamos? Por esse motivo é que dou ênfase nessa parte do texto. Ela clareia as definições que ora se apresentam e precisaram ser observadas para a escolha do referencial teórico buscado.

Começo por definir a palavra *Mediação* a partir de sua origem linguística. A palavra *Mediação* vem do latim *mediatio* ou *meditationis*, que significa “intervenção com que se busca produzir um acordo” e também “processo pacífico de acerto de conflitos”.

Penso ser importante trazer a definição do Dicionário Básico de Filosofia, onde os autores Japiassú e Marcondes (2000, p. 127), conceituam *Mediação* como “ação de relacionar duas ou mais coisas”. Traz a ideia de intermediário, como ponte de passagem de uma coisa a outra. Os autores citam que “na tradição filosófica clássica a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas”. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 127).

Os primeiros registros do uso da *Mediação* são de 3.000 a.C., na Grécia Antiga. Crimes e questões de guerra eram sempre levados à corte e somente as pequenas causas eram mediadas. As culturas judaicas, cristãs, hinduístas, islâmicas, budistas, confucionistas e também várias culturas indígenas tem tradição na prática da *Mediação*. As comunidades judaicas utilizavam a *Mediação* para solucionar disputas religiosas e civis. Durante séculos, a igreja católica e a ortodoxa foram as principais mediadoras de litígios. Era o clero que mediava disputas familiares, criminais e diplomáticas. De acordo com Moore (1998, p. 32),

As tradições judaicas de solução de conflitos foram transportadas para as comunidades cristãs emergentes, que viam Cristo como mediador supremo. A Bíblia se refere a Jesus como mediador entre Deus e o homem. (...) Este conceito de intermediário foi finalmente adotado para definir o papel do clero como mediador entre a congregação e Deus e entre os crentes.

Segundo o autor (1998, p. 32), As culturas islâmicas têm uma longa tradição em Mediação. Nas sociedades pastoris, os problemas eram resolvidos através de reunião com a comunidade dos idosos. Nestas reuniões se debatia, discutia e mediava para resolver as questões mais conflituosas entre as tribos.

O hinduísmo e o budismo também têm uma longa história na prática de Mediação. Segundo Moore (1998, p. 33), as aldeias hindus da Índia têm empregado tradicionalmente o sistema de justiça *panchayat*, em que um grupo de cinco membros tanto media quanto arbitra as disputas, além de exercer funções administrativas ao lidar com questões relativas ao bem-estar e queixas dentro da comunidade.

Assim também, a Mediação cresceu na América, nos Estados Unidos e no Canadá.

Na visão de Moore (1998, p. 34), “em sua maior parte, os mediadores de outras épocas e culturas eram treinados informalmente e desempenhavam o seu papel no contexto de outras funções ou deveres”. Conforme o autor:

Somente a partir do século XX a mediação tornou-se formalmente institucionalizada e desenvolveu-se como uma profissão reconhecida. A prática moderna da mediação expandiu-se pelo mundo, sobretudo nos últimos 25 anos. Este crescimento deve-se em parte a um reconhecimento mais amplo dos direitos humanos e da dignidade dos indivíduos, à expansão das aspirações pela participação democrática em todos os níveis sociais e políticos, à crença de que um indivíduo tem o direito de participar e de ter o controle das decisões que afetam a sua própria vida, a um apoio ético aos acordos particulares e às tendências, em algumas regiões, para maior tolerância a diversidade (MOORE, 1998, p. 34).

O uso da Mediação aumentou em muitos países, mas principalmente nos Estados Unidos e no Canadá. Foi o setor das relações trabalhistas que primeiro fez uso desta dinâmica. Segundo Moore (1998, p. 34), a razão para iniciar os procedimentos de mediação no setor industrial era promover uma “paz industrial profunda e estável” e “o acordo de questões entre o patrão e os empregados através da negociação coletiva”. Esperava-se que os acordos mediados pudessem evitar greves e paralisações dispendiosas e que melhorassem a segurança, o bem-estar e a prosperidade dos americanos.

Como lembra Moore (1998, p. 34), assim foram iniciando o uso da Mediação também o setor comercial e as agências do governo. Várias iniciativas especializadas para se aplicar a Mediação nos casos de disputas étnicas e econômicas entre grupos foram engrandecendo. A partir de 1960, a Mediação foi muito utilizada para a resolução de disputas comunitárias, em questões relacionadas com os desabrigados, trabalho policial, arrendatários de terras, consumidores e outros.

Conforme o autor, a Mediação também foi praticada nas escolas e nas instituições de educação superior. Um aspecto interessante do crescimento da Mediação no ensino foi o aumento dos programas que treinavam a juventude na Mediação de disputas entre colegas. Estas iniciativas provocaram impactos importantes nos níveis dos conflitos nas escolas.

Na Europa, a Mediação foi conhecida e utilizada já no final da década de 1970. Na França e em Portugal a prática ganhou força e a maioria dos profissionais que se habilitaram eram independentes para prestar os serviços de Mediação. Na América Latina, a Colômbia foi a pioneira a iniciar o processo de Mediação em suas práticas legais. Acabou influenciando os países vizinhos, entre eles o Peru. Isso lá pelos anos de 1990. Aí surgiram os primeiros mediadores comunitários. Na China, no Japão e em outras sociedades asiáticas, a Mediação também tem sido muito praticada. Nesta região, a religião e a filosofia reforçam a ideia de consenso social, a persuasão moral e a busca do equilíbrio e harmonia nas relações humanas. (MOORE, 1998, p. 25).

Segundo Moore (1998, p. 27), embora a Mediação seja praticada em todo o mundo na resolução de disputas interpessoais, organizacionais, comerciais, legais, comunitárias, públicas, étnicas e internacionais e embora as técnicas tenham sido documentadas quanto a aplicações específicas e em estudo de caso, até pouco tempo havia poucos estudos sistemáticos ou descrições das estratégias e táticas específicas utilizadas pelos mediadores.

No final da década de 80, a Mediação surgiu no Brasil como uma nova ferramenta da sociologia, do direito e da psicologia. A Mediação nos dias de hoje atrai adeptos do mundo todo, sendo inclusive utilizada em campos diferentes do direito, de onde iniciou. Entre estes campos, está o da escola.

Mediação de Conflitos e Educação: uma ação recíproca

No discurso pedagógico, em razão da influência da abordagem histórico-cultural nos cursos de formação de professores, o conceito de Mediação esteve bastante presente. No meu entender, o termo *mediação* tem sido utilizado de uma maneira pouco abrangente, apenas como sinônimo de ajuda do professor aos alunos na realização de atividades escolares. Na visão de Sforzi (2003, p. 5):

As ferramentas psicológicas estão na gênese e na estrutura das atividades mentais e, portanto, no desenvolvimento de conteúdos e formas de pensamento. (...) As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais.

Para a autora, se a compreensão de Mediação permanece vinculada apenas ao apoio ou ajuda do professor sem ser explicitada a direção dessa ajuda e qual o objeto central dessa interação, pode-se considerar que quando o aluno consulta o professor acerca da grafia de uma determinada palavra e ele o orienta a registrá-la "do seu jeito", ou ainda, quando o professor escreve a palavra de forma correta para que aluno apenas a copie, podemos afirmar que há interação professor-aluno, todavia sem o elemento fundamental presente no conceito de Mediação da abordagem histórico-cultural: o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação prática e verbal entre as pessoas.

Ao se reconhecer que a *mediação* não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a *mediação* docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (SFORZI, 2003, p. 8).

Para Signates (1998, p. 5), o conceito de Mediação procede principalmente de duas vertentes filosóficas: a idealista, de origem cristã, e a hegeliana, bem como a tradição marxista. Para o autor, o significado mais corrente de Mediação “vincula-se

à idéia do intermediário”, ou seja, àquele que se liga ao primeiro (ou dele deriva) por intermédio do segundo. A herança marxista teoriza a Mediação fundamental que permite pensar a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura. Na filosofia idealista, o termo já se estabelecera como conciliação entre opostos, dentro de uma totalidade. Ou, num sentido mais neutro, interação entre forças separadas. Ou, ainda, conexão indireta, uma agência, entre tipos separados de ato. De acordo com o autor,

Mediação não é intermediação. Mesmo que permaneçamos na hoje discutível “função” das instituições de comunicação como intermediários entre grupos e instituições sociais ou mesmo entre racionalidades distintas chamar tais instituições de “meios de comunicação” não implica de forma alguma afirmá-las como “mediações”. Este talvez seja o mais caro preço que se paga pela tentativa de um uso consistente desse conceito, pois trata-se de uma negação a um uso que, em português, seria comum, sem que se obtenha, em contrapartida, alguma afirmação que pareça suficientemente clara. (SIGNATES, 1998, p. 7).

O autor refere que Mediação também não é intervenção no processo comunicativo, o que significa que o termo deve ser usado com cuidado, ao se referir às diversas formas de controle social da informação. “Um ato de censura ou de modificação de um fragmento de informação não significa uma mediação, malgrado esteja havendo interferências no processo de significação e mesmo que haja mediações envolvidas na produção desses significados”. (SIGNATES, 1998, p. 7).

E enfim, a definição que dou destaque neste trabalho e por onde ele se desenvolverá: a Mediação como categoria filosófica. De acordo com Oliveira e col. (2007, p. 101), “como categoria filosófica, a mediação atinge seu pleno desenvolvimento em Hegel”. Daí o seu caráter dialético, que a impede de ser entendida fora dessa perspectiva de análise, bem como de ser considerada como produto: ela é processo, pois funda-se na tensão e no movimento.

Para Cury (2000, p. 27), a categoria da mediação se justifica quando o real não é visto numa divisibilidade em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas quando é visto num processo recíproco em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. Nas suas palavras:

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas

pode representar como prática pedagógica, uma mediação de duas idéias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Finda esta última, novas idéias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as idéias e a ação (CURY, 2000, p. 28).

O autor diz que o conceito de Mediação indica que nada é isolado e implica uma conexão dialética de tudo o que existe. A Mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca:

A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 2000, p. 28).

Para o autor (2000, p. 66), “através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia”. Isto é, ela é um elemento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. A educação como mediação “tanto funciona para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular”. A educação ajuda a elaborar a forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social. Segundo o autor:

Ao nível do político ela prepara as gerações segundo os padrões axiológicos estabelecidos, tenta legitimá-los e torná-los senso comum. Mas a educação política é em si mesma contraditória porque carrega consigo a função de reduzir os conflitos nascidos das relações sociais, vinculando-os a uma visão de mundo dissimuladora dos mesmos e desorganizadora da concepção de mundo que se lhe impõe (CURY, 2000, p. 68).

Analisando esta definição, remeto-me as origens da Orientação Educacional, quando os alunos eram “adaptados” ao processo de ensino. Essa era a tarefa dos especialistas: acalmar os alunos mais revoltados, acalmar os ânimos e abafar com panos quentes os tumultos na escola. Com esta prática, reforçavam cada vez mais a concepção de mundo que o poder político objetivava.

Para Oliveira e col. (2007, p. 76), a Mediação é uma categoria fundamental quando se trata das atividades educativas, desde que compreendida dialeticamente. Porém, é comum entre os educadores a afirmativa de que eles são os mediadores da aprendizagem ou que medeiam na relação ensino-aprendizagem. Compreendida na perspectiva da ontologia do ser social e também como categoria central do trabalho educativo, a Mediação torna-se uma categoria fundamental para explicar o processo de ensino.

Somos seres em relação. Seres que se comunicam, olham-se, tocam-se e trocam aprendizagens. Segundo Schabbel (2002, p. 8):

A criança ao aprender a língua materna está aprendendo uma forma de vida começando a fazer parte de um sistema de práticas compartilhadas. A aprendizagem ocorre através do diálogo permitindo que o conhecimento seja assimilado de acordo com a estrutura e visão de mundo do aprendiz. Em outras palavras, o conhecimento adquirido no espaço social da escola favorece a reflexão e a cooperação, facilita a mudança e o crescimento.

Ainda segundo a autora, a escola por sua vez, se constitui em um “processo dialógico contínuo baseado nas experiências primárias onde família, escola e comunidade são os agentes externos que auxiliam na organização dos pensamentos, das emoções, dos processos intelectuais a partir da experiência imediata”. (SCHABBEL, 2002, p. 8).

A comunicação amplia as fronteiras pessoais, permite a expressão, o aprendizado e a socialização. Ela facilita a relação entre as pessoas, é o reconhecimento do outro. De acordo com Schabbel (2002, p. 9), “se através da comunicação nos aproximamos uns dos outros também é pela comunicação que nos afastamos. A partir do afastamento, cria-se um espaço fértil para a divergência e para o conflito”. Assim, ao invés de incentivar o diálogo, incentiva-se a discussão. Na discussão, a questão é vencer e, nesse caso, a visão de um dos participantes irá prevalecer sobre os demais. Já no diálogo, os participantes exploram a questão para chegar a resultados comuns que vão além de suas visões individuais. (SCHABBEL, 2002, p. 9).

Para Freire (1983, p. 107), “só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Para o autor, quem dialoga, dialoga com alguém sobre

alguma coisa. E esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação. Nas suas palavras:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo (FREIRE, 2011, p. 114).

Sabemos, conforme Paulo Freire (2011), que o homem é um ser histórico, constituído socialmente, que aprende por meio da interação com o seu meio: indivíduos pertencentes ao mesmo local e tempo. E, se ele é social, precisa educar-se para a convivência democrática e para o diálogo.

A Mediação de Conflitos na Educação numa perspectiva pedagógica e dialética

Para Oliveira e col. (2007, p. 100), o uso do vocábulo mediação tem sido frequente entre os investigadores do campo da educação, tanto no Brasil quanto na América Latina, e essa frequência é diretamente proporcional à imprecisão dos sentidos que ele assume. Consideram os autores que:

Podemos falar, por exemplo, no papel do professor como mediador da relação entre o ensino e a aprendizagem, ou do caráter mediador presente na ligação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano. Assim, se atribui à mediação o dever ou a possibilidade de eliminar ou minimizar a diferença entre os termos ensino e aprendizagem, conhecimento sistemático e experiência cotidiana e entre o professor e seus alunos. Entendida dessa forma, a mediação tem o sentido de união, de unificação, de igualdade e, sobretudo, é compreendida como resultado, como produto de uma relação entre dois elementos opostos (antagônicos ou não) que, por meio dela, podem ser homogeneizados.

Para os autores, quando se compreende a Mediação como um produto, a necessária relação entre dois termos se reduz à soma de ambos, o que resulta na sua anulação mútua, levando-os ao equilíbrio.

Essa ideia, bastante difundida no campo educacional, concebe a mediação como o resultado da aproximação entre dois termos que, ainda que distintos no início, quando totalmente separados, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro. Tal concepção, apesar de aparentemente contribuir para o entendimento do processo educativo, está distante daquela desenvolvida na filosofia. (...) cabe então advertir que a mediação não pode

ser considerada um produto, pois esta noção não tem lugar na dialética; ela aceita apenas a ideia de processo (OLIVEIRA e col., 2007, p. 101).

É a essa ideia de “processo” que procuro dar destaque neste trabalho. Pensar a Mediação com o olhar teórico da dialética é perceber a educação como possibilidade de transformação de consciência, durante todo o processo pedagógico. A palavra mediação é normalmente utilizada para indicar uma intervenção com a qual se busca produzir um acordo, com o sentido de igualar ou homogeneizar termos. Quando entendida em uma perspectiva dialética, a Mediação significa uma relação de tensão entre termos diferentes: o imediato e o mediato.

(...) a superação do imediato ocorre na mediação; o mediato é, então, o estado que dela resulta. (...) Quando se trata da superação, deve-se ter claro que ela sempre se refere a uma contradição. Por isso, se a superação ocorre na mediação, a contradição também se manifesta nela. Assim, não podemos buscá-las (a contradição e a superação) nas coisas, mas nas relações de mediação que elas (as coisas) mantêm entre si. (OLIVEIRA e col., 2007, p. 103).

Para Oliveira e col. (2007, p. 103), a Mediação é, portanto, “uma força negativa que une o imediato ao mediato” e, por isso, também os separa e os distingue. Entende que, mesmo permitindo a passagem de um termo a outro, ela não é apenas uma “ponte” entre os dois pólos, ela é “um dos elementos da relação responsáveis por viabilizá-la”.

A mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação. Assim, a força inerente à superação não se manifesta nos pólos da relação, o imediato e o mediato, ela é uma propriedade da mediação (OLIVEIRA e col., 2007, p. 102-103).

A ideia norteadora da *Mediação Pedagógica* é de que o processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja Mediação. E, segundo os autores, se há Mediação, há necessariamente dois termos opostos e não-antagônicos, um que está no plano *imediato* e outro no *mediato*.

Assim, quem está no plano imediato é o aluno e quem está ou deveria estar no plano mediato é o professor. (...) o imediato não é mais pobre nem inferior ao mediato (...) eles são estados distintos e opostos (não-antagônicos) entre si. Dessa forma, as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea. Os alunos vivem no plano imediato porque estão mergulhados no cotidiano e, na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa. (...) Cabe ao professor fazer com que eles superem o plano imediato no do mediato, ou seja, tenham acesso ao conhecimento produzido, historicamente, pela humanidade (OLIVEIRA e col., 2007, p. 108-109).

Para os autores, quando o professor não sabe o que desenvolver naquela aula, tanto o professor quanto os seus alunos ficam no plano imediato e a aula fica restrita à solução de problemas de comportamento e de disciplina.

Como isto é uma constante nas escolas, esses problemas acabam assumindo uma dimensão muito maior do que aquela que eles, realmente têm. Devemos esclarecer que o que ocorre na aula quando ela é pautada em relações de mediação é o momento predominante que se verifica quando um pólo se sobressai em relação ao outro (OLIVEIRA e col., 2007, p. 109).

Trazer o aluno para o plano mediato é o objetivo da educação. Desta maneira, quando pensamos na Mediação fundada na dialética devemos considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Para tal, é necessário que o professor “dificulte” a aprendizagem do estudante, pois o professor precisa fazer com que ele supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata. Nesse caso o professor deixa de ser o “facilitador” para ser o “dificultador”.

As mediações só são possíveis quando os professores têm uma compreensão ontológica do processo educativo. Tal concepção implica considerar que os alunos são seres humanos e, por isto, podem aprender desde que alguém (os professores) os ensine. Os alunos não aprendem sozinhos, porque desta forma eles não conseguem superar o imediato (OLIVEIRA e col., 2007, p. 118).

Neste sentido podemos pensar que o trabalho pedagógico do professor necessita ser repensado quanto o seu real sentido. O que querem os professores quando ensinam?

Os professores que insistem na valoração das experiências cotidianas dos alunos e estimulam a sua reprodução, em nome da facilitação da

aprendizagem dos alunos e do respeito à individualidade deles, acabam por eliminar a dialeticidade da relação entre o imediato e o mediato, produzindo assim o efeito inverso, ou seja, dificultando ou impedindo o desenvolvimento de mediações. (...) Por outro lado, o estudante aprende quando relaciona, por meio da oposição, suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento sistematizado pela humanidade que lhe são ensinados pelo professor. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história. Quanto maior for esta articulação, maiores serão as possibilidades de mediação entre os dois pólos (OLIVEIRA e col., 2007, p. 118).

Na visão dos autores, o professor deve empenhar-se em estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser apresentado aos alunos e as experiências cotidianas dos estudantes. Quando enfatiza as diferenças entre os dois termos, o educador mostra as relações entre eles.

Uma proposta educativa que advoga a Mediação abre espaço e permite que o imediato seja superado no mediato, sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato.

Quando utilizamos esta teoria e a transpomos para a reflexão a cerca dos conflitos escolares, podemos pensar que perceber o conflito como algo negativo e impossibilitador de convivência é estar no plano do imediato. Através do processo de aprendizagem é possível percebê-lo como uma oportunidade de diálogo e crescimento. Logo, passa-se ao plano do mediato através do processo de Mediação que ocorreu.

Inserir a dimensão teórico-metodológica da “mediação dialética” na discussão da aula é um desafio que se coloca para o professor, ao ensinar-lhe mudança conceitual, propondo-lhe a aula como totalidade processual, dinâmica e complexa, formada por relações contraditórias, as quais precisam ser estudadas e compreendidas sob a perspectiva dialética para que possam ser superadas, na direção de uma aula crítica, e para a pesquisa acadêmica voltada para o estudo da “ontologia do ser social”, área que vem firmando-se como revolucionária, mas que ainda não compilou dados teóricos voltados para a operacionalização ou aplicação da mediação dialética em uma práxis que pressupõe o devir, como possibilidade de transformação da situação atual (OLIVEIRA e col., 2007, p. 124).

Para Oliveira e col. (2007, p. 142), “em uma prática educativa comum e pragmática, o verdadeiro se reduz ao útil, gerando, assim, o seu caráter imediato, utilitário, repetitivo”. É o processo de superação da prática do senso comum que gera, no sujeito, a possibilidade de mudança na qualidade dessa prática, através da

ascensão de um estado imediato (OLIVEIRA e col. p. 142). Nas palavras dos autores:

A qualidade da prática educativa crítica é seu caráter mediato e inovador, com finalidades vinculadas conscientemente à prática: um instrumento teórico de transformação da realidade. Nela, a unidade entre teoria e prática pressupõe o conhecimento. (...) Enfim, a prática educativa crítica (práxis) é uma ação consciente, a atividade prático-teórica humana (OLIVEIRA e col., 2007, p. 142).

Neste sentido, para a prática educativa potencializar aos alunos a elaboração de ações conscientes e críticas, seria necessário que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvessem por intermédio da Mediação pedagógica, onde sejam criadas situações de ensino que permitam ao aluno estabelecer relações dinâmicas entre os elementos naturais e sociais.

A mediação é um atributo exclusivo do ser humano, compreendido aqui como ser social, pois somente o ser humano pode ascender ao plano mediato e, assim, estabelecer relações de mediação com a natureza e com os outros seres humanos. Os outros animais e vegetais vivem na natureza, mas não se relacionam com ela, não a compreendem nem a transformam. Seu contato com os outros seres vivos obedece aos seus instintos de sobrevivência. (OLIVEIRA e col., 2007, p. 104-105).

O processo de desenvolvimento através de modelos de diálogo faz com que uma nova cultura possa ser construída em nossas escolas. Segundo Schabbel (2002, p. 10), o ser humano se constrói na cultura. E é possibilitando uma prática educativa crítica, através da Mediação pedagógica, que talvez seja possível uma intervenção da consciência dos seres sociais envolvidos no processo educativo.

Muito se tem falado sobre a violência escolar e sobre a difícil situação pela qual passa a escola atualmente. Os profissionais da educação enfrentam todos os dias a realidade de perceber que a escola, às vezes, parece se transformar em um local pouco fraterno. A mídia apresenta constantemente acontecimentos envolvendo alunos, professores e comunidade escolar e a violência que permeia os ambientes escolares. O problema é verdadeiro e complexo. Por conta dessa realidade, é necessário buscar entender e propor ações estratégicas para as escolas. Mediar os conflitos de forma mais crítica, dinâmica e responsável parece ser uma delas.

A escola é um espaço socializador por natureza, onde amigos e amigas se encontram, onde as relações se tecem, onde se aprende a conviver com o outro. Tornar esse espaço agradável é um desafio para professores e alunos. Podemos

pensar que muitos fatores estão contribuindo para que isso não aconteça como a ausência de diálogo, a falta de solidariedade e a intolerância com as diferenças.

Dado que a violência é, por definição, a negação da palavra e do diálogo, para seguirmos em frente talvez seja necessário pensar estratégias de abertura a uma função educativa integradora, democrática e de acesso à Mediação de conflitos como uma cultura para o universo escolar. Precisamos refletir sobre alguns aspectos e analisar as vantagens que surgem quando um programa de Mediação de conflitos é implementado na escola.

Pedir aos estudantes tolerância e respeito às diferenças, sem provê-los das habilidades necessárias, é, para mim, incompreensível. Não há como esperar de estudantes tais atitudes, se a cultura em que vivem lhes solicita e instiga o contrário. A Mediação de conflitos na prática pedagógica é a oportunidade de fortalecer nos estudantes uma nova cultura. A escola é um lugar ideal para a prática e os valores da Mediação. A convivência é considerada como um dos pilares da educação do século XXI: aprender a ser e aprender a viver juntos, a conviver. É assim que crianças e jovens compreendem que é possível solucionar os conflitos de forma dialógica. É trabalhar o “eu” e o “tu”, na perspectiva do “nós”. Este é um trabalho que a educação pode fazer pelas gerações atuais e pelas futuras.

A Mediação incute novas formas de diálogo e de relacionamento interpessoal, pois se baseia nas negociações pelo bem comum. A escola pode encontrar na Mediação uma ferramenta pedagógica para lidar com o conflito de forma positiva. É uma aprendizagem para a vida toda e para toda a sociedade. Nesse sentido a ação da Mediação ultrapassa seu caráter pedagógico e passa a contribuir com o caráter social da humanidade.

Todas as sociedades, comunidades, organizações e relacionamentos interpessoais experimentam conflitos em um ou outro momento no processo diário de interação. O conflito não é necessariamente ruim, anormal ou disfuncional, é simplesmente um fato da vida. Para Moore (1998, p. 5), o conflito e as disputas existem quando as pessoas estão envolvidas na competição para atingir objetivos que sejam percebidos como incompatíveis. Entretanto, o conflito pode ir além do comportamento competitivo e adquirir o propósito adicional de infringir dano físico ou psicológico a um oponente, até mesmo a ponto de destruí-lo. É aí que a dinâmica negativa e prejudicial do conflito atinge seu custo máximo.

Através da Mediação no contexto escolar é possível encarar o conflito como algo positivo e transformá-lo em oportunidade de aprendizagem de habilidades para a vivência de modo pacífico. Na escola, temos a oportunidade para desenvolver essas habilidades de enfrentamento dos conflitos, de forma dialógica. Temos todas as condições para que esta diversidade se encontre no espaço escolar, espaço esse que a sociedade destinou para a formação de valores que acredita ser importantes para o convívio social. Conforme afirma Schabbel (2002, p. 24):

Falar de mediação nas escolas brasileiras é falar de uma nova cultura que implica na mudança de alguns aspectos da cultura atual. A mediação, embora antiga como a humanidade, foi relegada ao ostracismo pela mesma sociedade que entregou de maneira incondicional à autoridade do Estado os mecanismos de solução de conflitos. Será indispensável fazer avançar simultaneamente um processo para que a sociedade compreenda e possa avaliar as novas ferramentas que ajudarão a todos a atingir a paz social a partir de mecanismos que vejam os conflitos como oportunidades de crescimento.

Para a autora, falta comunicação. As crianças e jovens cada vez mais cedo estão voltadas para si mesmas. Faltam-lhes modelos que ensinem a tratar pessoas dentro de um contexto democrático, sustentável, justo e participativo. (SCHABBEL, 2002, p. 24). Conforme afirma a autora:

Um dos processos de intervenção precoce em conflitos escolares consiste em ajudar as crianças e jovens a gerenciar suas diferenças de forma eficaz, extraindo de cada situação o que ela tem de positivo para obter respostas mais criativas, pois diferenças e conflitos não desaparecerão de nossas vidas... Fazem parte da aprendizagem social e da vida (SCHABBEL, 2002, p. 9).

Acredito que um ambiente escolar mediador pode ser um facilitador de espaços para que os sujeitos aprendam a administrar conflitos em pequenos ou grandes grupos. Quando os sujeitos internalizam o diálogo, não como simples palavras, mas como um instrumento possível de relação social, podem ser mais sujeitos de mudança e de transformação cultural.

A solução dos conflitos, por meio da facilitação do diálogo, configura-se no objetivo mais eminente da mediação. O diálogo, que é o caminho a ser seguido para alcançar essa solução, deve ter como fundamentos a visão positiva do conflito, a cooperação entre as partes e a participação do mediador como facilitador dessa comunicação (SALES, 2007, p. 35).

O processo de Mediação através de modelos de diálogo faz com que uma nova cultura possa ser construída em nossas escolas. É pela convivência que aprendemos a gravar os significados de nossa cultura, nossos valores e objetivos, despertando para a paz e uma boa convivência em sociedade.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO ESCOLAR

O Orientador Educacional como Mediador de Conflitos na escola

Hoje são inúmeros os desafios que a escola tem que enfrentar, pois inúmeros também são os desafios da própria sociedade, que vive em ritmo constante de mudança em todos os seus segmentos. Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações incidiram sobre as escolas e ampliaram os desafios na busca da democracia, da inclusão social e da mediação de conflitos. É comum a queixa entre os orientadores educacionais de que ficam reduzidos a “bombeiros”, apagando o fogo sempre que um conflito se instaura ali. Então, preparados ou não, acabam por ter que mediar os conflitos que vão aparecendo.

Percebo que frente à demanda e expectativa da comunidade escolar, o orientador acaba por ser o principal mediador dos conflitos na escola. Diariamente, o orientador é chamado quando há alguma tensão ou conflito entre os alunos, professores ou pais. Podemos dizer que o papel do orientador na escola está diretamente ligado à Mediação de conflitos. A atividade mediadora do orientador pode possibilitar um vínculo de relacionamento entre alunos, professores e comunidade escolar. Cabe ressaltar que o desafio é duplo: mediar e mediar adequadamente os conflitos! Os desafios são enormes, com certeza! É preciso uma prática qualificada para que esta Mediação seja realizada da maneira mais adequada possível.

Penso que a Orientação Educacional exerce um importante papel na construção da Mediação de conflitos a fim de que os conflitos possam ser geridos de uma forma positiva, encarando como uma oportunidade de crescimento para os indivíduos envolvidos e para o grupo. Muitos problemas da escola podem ser resolvidos de maneira bem mais eficaz quando os alunos são sistematicamente ouvidos e convidados a participar das construções de normas. Eles percebem as questões, ficam “ligados” se há uma escuta atenta e qualificada e se é possível estabelecer um saudável diálogo. Este é, inclusive, um poderoso caminho de formação de cidadãos mais participativos, humanos e solidários.

Considero que esta Orientação Educacional mediadora que queremos, é um desafio. Mas algumas práticas já estão sendo realizadas, porém em um número reduzido de escolas. A aplicação de algumas metodologias de administração de

conflitos de forma não violenta, tem contribuído para pensarmos numa Orientação Educacional com potencial para mediar conflitos na escola e disseminar a idéia de que o conflito pode ser uma ótima oportunidade de crescimento para toda a comunidade escolar. Na visão de Grinspun (2003, p. 71):

O papel da Orientação na escola será de argumentar, discutir e refletir sobre as problemáticas existentes de forma a tornar o aluno, principalmente, mais crítico e consciente da sociedade evidenciando os conceitos de parceria, coletividade, solidariedade, entre outros, para um país que se quer mais justo, mais humano e mais solidário.

Segundo a autora, o trabalho do orientador “deslocou-se dos alunos-problemas para todos os problemas dos alunos” (Grinspun, 2003, p. 71). Devemos trabalhar com o aluno na possibilidade da sua totalidade, desenvolvendo o sentido da singularidade, da autonomia, da dimensão da solidariedade, no significado do humano. São muitas as tarefas da Orientação Educacional diante das perspectivas da nova escola. Ela tem um papel integrador e mediador entre o saber, o fazer, o ter e o ser. Para Grinspun (2003, p. 93):

A Orientação Educacional tem um compromisso com os alunos - em primeiro lugar, buscando que eles reflitam e compreendam o mundo de valores - em especial a ética - que circunda o nosso meio. Somos todos viajantes neste grande universo e a Orientação apenas ajuda para que possamos ter melhores condições para escolher/decidir que caminho seguir.

Penso que o orientador como mediador, possa atuar como um propiciador dos elementos de compreensão do conflito que a sociedade não disponibiliza. É possível que ele seja uma oportunidade de crescimento e de consciência de si mesmo e de seu próximo, provocando reflexão e, conseqüentemente, mudança de postura diante de outros conflitos que surjam, já que somos sujeitos em constante transformação.

A meu ver, inserir a Mediação no ambiente escolar é uma possibilidade de enfrentamento da violência onde quer que ela se manifeste. A cultura da violência não favorece para que medieemos os conflitos de forma pacífica e crítica, mas a escola pode encontrar na **Mediação Pedagógica e Dialética de Conflitos**, uma abordagem de transformação. Ela é um potencial educativo e pedagógico que pode ser fortalecido pela prática crítica do orientador educacional. A Mediação de conflitos, com o olhar teórico da dialética, é uma estratégia de diálogo que o orientador não pode abrir mão de fazer na sua prática, enriquecendo as relações na

escola. Assim, estará auxiliando os sujeitos a se comunicarem e traçarem compromissos solidários e aprendizagens de vida.

AS PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A prática social e o trabalho do orientador educacional

A proposta deste trabalho é refletir sobre a prática da Orientação Educacional inserida no contexto da nossa realidade educacional e, portanto, da nossa realidade política, histórica, social e cultural. Destaco que o sentido que cada orientador educacional dá ao seu trabalho e a sua prática, é único. Mesmo quando o que orienta o seu trabalho é a instituição, a mantenedora ou a própria comunidade escolar, através de seus anseios e demanda social, ainda assim este sentido não pode ser definido *a priori*. Cada trabalhador se apropria e se identifica com estes sentidos na sua própria prática e, é nela que vai construindo a sua identidade como orientador educacional.

Lembro Saviani (2007, p. 154), quando diz que “o homem se constrói, vivenciando sua própria prática”:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. (...) Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Pensando assim, o orientador educacional também não nasce pronto, mas vai se construindo na sua prática. A identidade desse profissional se constrói através da reflexão da sua própria prática, refletindo e analisando também suas contradições.

Para Viegas (2002, p. 445), “o aspecto mais abrangente e que dá maior significado à prática social da humanidade é o trabalho. Portanto, é na compreensão do significado do trabalho para o ser humano que deve começar o estudo dessa categoria”.

É possível perceber a construção da identidade do orientador e a significação da sua prática, através das próximas falas dos entrevistados quando questionados sobre o seu papel na escola:

“Eu procuro não perder de foco o meu papel enquanto orientadora. Eu não quero me distanciar e ser só coordenadora, por isso eu procuro fazer muitas ações dentro da sala de aula direto” (orientadora Li).

“E é aí que eu te digo, quando eu estou na escola, eu resolvo! E eu sempre deixo isso muito claro assim ‘não, olha, me chama, passa pra mim’, é assunto

*comportamental, são questões pessoais ou enfim, de relacionamento... se eu não estou na escola tudo bem... agora se eu estou... **E isto foi uma construção!*** (orientadora Lu).

Para Triviños (2006, p. 121), “a categoria da prática social é o saber acumulado pelo ser humano através de sua história”. Tanto para Triviños (2006, p. 121) como para Viegas (2002, p. 446-447), quando colocamos o problema da prática, surge também o problema da teoria.

É oportuno trazer para esta reflexão o pensamento de Triviños (2006, p. 121-122), quando salienta que a prática pode ser limitada quando carece da teoria:

(...) a teoria, se apresenta na consciência como uma imagem que representa o fenômeno material elaborado e organizado como fenômeno espiritual. Mediante a linguagem oral ou escrita, que constituem uma prática social, ou exclusivamente com a prática, esse fenômeno espiritual se transforma em fenômeno material, que representa o fenômeno material original, captado pela consciência. O reflexo do fenômeno material pela consciência permite ao ser humano, em geral, reconhecer esse fenômeno material como algo existente fora de sua consciência. Porém, este reconhecimento pode ter um nível relativo, porque o reflexo do fenômeno material na consciência depende de diversas condições inerentes tanto à pessoa como ao ambiente. **De maneira que prática, frente a determinado fenômeno material, pode ser limitada, porque carece de conhecimento acurado desse fenômeno material.** E, desse modo, o reflexo desse fenômeno material na consciência também tem fronteiras, que podem ser mais ou menos estreitas. Ou seja, **o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material, origina o reflexo na consciência, relativamente, semelhante no nível de complexidade, ao da prática desenvolvida frente a determinado fenômeno material.** (Grifo nosso)

Dessa maneira, podemos pensar que a não apropriação da teoria pelo orientador educacional torna sua prática um tanto “carente” de conteúdo e, por conseguinte, de eficácia. Os sujeitos entrevistados, quando questionados sobre qual a base teórica do seu trabalho, relatam:

“Eu não sou muito teórica, de ficar lendo, de seguir um autor, por isso eu nunca vou pro lado do mestrado.” (orientadora Li)

“Não, não posso te dizer isso assim. Porque não tem como no dia-a-dia, na prática, tu dizer que vai seguir somente um teórico. Não existe isso, tu não consegues! A escola é muito dinâmica pra isso, sabe. Então, às vezes dá certo tu fazer uma coisa, seguir uma teoria. E, em outros momentos, dá certo tu seguir uma outra teoria. Às vezes, tu seguindo uma mais tradicional, ou mais sei lá, construtivista, ou mais libertadora, tu vais ter uma resposta. Depende da situação,

sabe, que se apresenta. Então, **não tem como tu dizeres ah, eu vou seguir só esse teórico aqui, né.**” (orientadora G)

“Eu tenho muito Rubem Alves comigo! Eu acho que por essa coisa assim da afetividade, eu gosto muito assim... É de não perder a amorosidade do nosso trabalho. Fundamenta muito o meu trabalho, o Rubem Alves.” (orientadora Lu)

“Eu gosto muito do Paulo Freire. Eu acho que ele trabalha bastante dentro de um perfil pra orientação. A Pedagogia de Direitos... Na verdade eu estou indo mais pra Paulo Freire ultimamente.” (orientadora Li)

“Eu sigo Paulo Freire. Tive outras linhas, outras teorias que eu conheço também, mas o que eu me identifico é a linha do Paulo Freire. A questão justamente aí que está, tipo, eu respeito a escola ligada a uma comunidade. É a minha dor lá no B*, que é o bairro onde eu moro, né. Mas é por uma necessidade maior, é uma realidade totalmente... Não é a escola que se fechou pra comunidade, e Paulo Freire diz isso, né, o tema gerador, aquilo que gera a dor. A escola tem que estar a serviço, ela tem que mediar as necessidades da comunidade e aí tu perpassas como orientador, como referência.” (orientador A)

Duas coisas importantes me parecem constar nesses depoimentos. A primeira é que é possível perceber a contradição no depoimento da orientadora Li, quando diz que não segue nenhuma teoria, mas depois diz que segue Paulo Freire. E a segunda é que se percebe a diferença de argumentação nas falas do orientador A. É possível perceber certa firmeza nas suas convicções que acreditamos ser por razões que mais adiante explicaremos: a sua formação pela experiência formativa.

Para Triviños (2006, p. 121-122), “a práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática”. No desenvolvimento deste texto é possível observar como os entrevistados trazem falas da prática, limitadas pela falta de uma teoria consistente baseada num planejamento com objetivos claros e críticos.

Nestas citações, o autor traz algo que penso ser importante para repensar a prática dos orientadores educacionais:

(...) devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, **conhecer a teoria que origina essa prática**, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas. (...) Porém, se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática (TRIVIÑOS, 2006, p.125). (Grifo nosso).

Para o autor:

(...) é conveniente lembrar que a prática é, ao mesmo tempo, um processo que se manifesta socialmente e como transformação da realidade objetiva. Sendo assim, **a prática é a base do conhecimento**, isto é, que através dela, nós podemos conhecer a realidade objetiva, captar suas relações, suas propriedades, sua essência (TRIVIÑOS, 2006, p. 135). (Grifo nosso).

A partir daí, parece-me ser possível concluir que, o conhecimento teórico permite a realização de melhores práticas e o repensar surte efeito positivo nas mudanças que se originam dessa reflexão. Para o autor:

(...) **podemos entender a teoria como um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo.** (...) Porém, no viver cotidiano, o ser humano, em geral, para interpretar, descrever, compreender e explicar os fenômenos materiais, não precisa buscar ou conhecer a essência dos fenômenos materiais. Basta apoiar-se em suas percepções que são fruto de sua experiência (TRIVIÑOS, 2006, p. 122). (Grifo nosso).

Kosik (1976, p. 224), nos diz que só a dialética do próprio movimento das coisas transforma o futuro, desvaloriza o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro mediato. O autor faz uma associação entre dois pontos fundamentais deste trabalho: a prática e a mudança de consciência, que são elementos do processo de mediação proposto nesta pesquisa. A possibilidade que a prática nos dá embasada também na teoria, de sair do plano imediato de consciência e chegar ao plano mediato, elevando nosso grau de consciência sobre o fenômeno, caracteriza a mediação que se propõe com este trabalho.

A opção por trazer o pensamento dialético para esta reflexão é por observar que a prática é movimento de pensamento e também de teoria experimentada ou vivenciada, transformada em nova prática.

Segundo Kosik (1976, p. 13-14), a realidade não se apresenta de imediato aos homens com o intuito de ser compreendida teoricamente, mas como um exercício de sua atividade de ser prático-sensível. E é baseado nela que surgirá a imediata intuição prática da realidade. É nessa realidade que se revela, que o indivíduo cria suas representações e elabora as noções que percebe no seu meio. Estas representações, ou categorias do “pensamento comum”, diferem da essência e do

conceito real do fenômeno. Kosik faz a relação senso comum e a praxis²¹ utilitária imediata e diz que estes colocam o homem em condições de lidar com as coisas, porém, não dão condições de compreender as coisas e também a realidade.

Segundo o autor (1976, p. 14-15), para Marx esta seria a práxis fragmentária dos indivíduos, que é historicamente determinada e unilateral, onde apenas é possível fazer uma leitura da aparência superficial da realidade. Conceitua o autor como “o mundo da pseudoconcreticidade”²², onde o mundo das representações comuns são projeções e produto da *práxis* fetichizada e difere da *práxis* crítica.

Esse é um dos pontos observados nas entrevistas: os orientadores educacionais agem pelas impressões que têm do que é certo e errado e a nosso ver, com pouca base teórica, apenas pela experiência que têm do dia-a-dia. É possível perceber isso nas seguintes falas:

“Isso eu aprendi, tu tens que chegar pelas beiradas. Hoje eu estou mais madura pra fazer o que naquela época não deu certo.” (orientadora Li)

Quando questionada sobre o que a fez mudar, a mesma entrevistada respondeu:

*“Amadurecimento, né! **Experiência!** Acho que foi tudo, a prática, o amadurecimento, enfim, a **experiência**”. (orientadora L1)*

Outra orientadora, quando questionada sobre se já havia conhecido ou aplicado outra forma de mediação de conflitos, respondeu:

*“A outra orientadora, ela já tinha a **experiência**, e eu não tinha a **experiência** de aplicar na prática, eu só tinha a teoria. E aí eu passei pela **experiência** no ano passado quando eu apliquei na prática.” (orientadora G)*

A orientadora demonstra o pensamento de que a teoria por si só não basta. Se ela estiver dissociada da prática, não tem valor. No convívio com os demais colegas educadores e com os orientadores percebo que este pensamento é quase unânime. A experiência e a prática têm um valor muito grande na sua avaliação, no valor da sua prática, no tempo do seu trabalho. E algumas vezes atitudes que são tomadas somente por conta da experiência, talvez não sejam as mais adequadas.

²¹ Grifo do autor.

²² “O mundo da pseudoconcreticidade tem o elemento do duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. (...) A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.” Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Faltar-lhes-ia, a meu ver, um valor científico, ou melhor, um suporte teórico que lhes possibilite enxergar a essência do fenômeno e não apenas a sua aparência, como nos propõe Kosik (1976), já citado acima.

Também trago para nossa reflexão o pensamento de Franco (2000), que diz que a prática é hoje agravada pela aceleração do declínio da experiência:

(...) a experiência está relacionada com o conhecimento que adquirimos por meio de nossa atuação propriamente individual no processo de trabalho. Essa forma de sabedoria individual é originária da atividade artesanal que implica, por parte do artesão, o conhecimento da totalidade do processo de produção ao qual, pacientemente, ele se dedica. Tal fato o capacita, inclusive, a fornecer conselho aos aprendizes por meio do ato de narrar. No entanto, a atual organização atual do trabalho, cada vez mais intensamente requerida pelo desenvolvimento do capitalismo, tornou a experiência (quase) completamente inviável (FRANCO, 2000, p. 93).

O autor diz que a situação atual propiciou um tipo de aversão à teoria e à reflexão:

(...) O declínio da capacidade crítica, da recusa do dado, do desassossego com a empiria e com o mundo administrado. O mesmo se pode dizer da atividade filosófica. O predomínio da razão instrumental, exigida por tal situação, já não permite a ninguém a reflexão que não esteja voltada para a solução dos problemas suscitados por esse tipo de lógica social: a racionalização modernizadora de todos os aspectos da sociedade não tolera a crítica ou o pensamento que teima em se pautar pelo respeito a seus fins intrínsecos. (...) A prática, considerada como necessária, torna-se um fim em si mesma: torna-se prática fetichizada (FRANCO, 2000, p.93-94).

A opção por destacar neste trabalho o pensamento dialético é justamente por perceber a necessidade de conhecer adequadamente a realidade, atingindo a concreticidade do fenômeno. Para Kosik (1976, p. 21), a dialética submete o mundo das representações e do pensamento comum a um exame, em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, para se mostrarem como produtos da *praxis* social da humanidade. Para o autor, não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa mediante a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade de apropriação do mundo pelos homens. Segundo ele, a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIK, 1976, p. 20).

Em todas as entrevistas, pude perceber que a escola sempre espera uma resposta ou uma atitude imediata do orientador educacional e, essa necessidade de imediatismo é um impedimento para a reflexão, como é possível verificar:

“Primeiro eu tenho que ler todos os recados que estão em cima da minha mesa, tu estás vendo que não são poucos, né. E aí é como tu percebeste, há interferências o tempo todo.” (orientadora G)

“Eu não sentava na cadeira. Tu não sentas! É bem difícil! (orientadora Li)

“Eu saio de casa, eu nunca sei o que é que eu vou fazer no outro dia. Na minha cabeça, no meu planejamento eu tenho uma disponibilidade, eu organizo a minha pauta, mas dificilmente... Não teve um dia que eu consegui sentar e aquilo que eu planejei do início ao fim eu terminei.” (orientador A)

“Tu és abordado no portão, tu és abordado na secretaria, tu és abordado pela diretora, né. A função até está bastante distorcida da real função do orientador.” (orientador A)

“Porque tu chegas à escola e começa: “ah, porque aconteceu isso; ah, já tem um pai pra ti atender; ah, eu quero que tu converses com o aluno tal; ah, eu vou te mandar o fulano”. As próprias crianças já vêm relatar o que é que está acontecendo com eles, sabe. Então é uma gama de variedades quando tu entras no portão da escola. Parece que a tua vida não te pertence mais!” (orientador A)

“Qualquer problema que tenha, os professores acham que tem que logo encaminhar pra psicólogo. Às vezes querem coisas, que tu tenhas a resposta na hora, a receita, a luz no fim do túnel.” (orientadora G)

Da forma como os depoimentos anteriores são postos, percebo quão assoberbados os orientadores sentem-se nas suas escolas. Como eles mesmos relataram *“estou sempre apagando fogo”, “é toda hora chegando alguém para pedir alguma coisa”* e as respostas buscadas demandam rapidez. Eles parecem não ter tempo para se dedicar à teoria, à pesquisa, ao estudo. A comunidade escolar demanda praticidade e imediatismo. E o pior é que eles mesmos se cobram se não conseguem dar conta de tudo isso:

“E tu te sentes frustrada, porque além de tu trabalhares com a frustração dos outros, tu tens que trabalhar a tua própria. É uma das grandes dificuldades do trabalho da gente, tu não vês os resultados na hora. E aí saber trabalhar isto é uma frustração! Às vezes surte até um efeito ou outro, né. Mas, não é sempre! Por isso

que eu te disse, tem que saber lidar com as frustrações e que não são poucas!”
(orientadora G)

“Onde foi que eu errei? Quem a gente perdeu? Sabe, não sei onde foi que erramos ali... E aquilo ali começou a me bater... Me magoei muito assim...”
(orientadora Li)

Para Viegas (2002, p. 449), a necessidade de dar uma resposta imediata ao “que fazer” impede o pensamento crítico, o que demonstra a grande aversão à teoria:

A nível do senso comum, não se coloca outra saída senão a adaptação a essas mudanças. Adaptar-se, ajustar-se, reajustar-se, moldar-se são expressões que refletem o conformismo com uma lógica que se mostra inexorável (VIEGAS, 2002, p. 449).

É isso o que acaba acontecendo nas escolas. É mais fácil ajustar-se e ajustar os alunos às demandas sociais e pedagógicas do que resistir.

Viegas (2002, p. 445-446), cita Marx e diz que ele coloca que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho de forma alienada. Assim, quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho, mais poderoso se torna o mundo dos objetos por ele criado em face dele mesmo, mais pobre se torna sua vida interior e, menos ele se pertence a si próprio.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido... Seu trabalho não é voluntário, porém imposto... Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para a satisfação de outras necessidades (MARX, 1979, p. 93). Citado por VIEGAS em p. 451-452.

Um orientador evidencia na sua fala esta realidade:

“Então é uma gama de variedades. Quando tu entras no portão da escola, parece que a tua vida não te pertence mais.” (orientador A)

Analisando este depoimento é inevitável perguntar: estaria o orientador tão envolto em um trabalho alienado pelo imediatismo exigente na sua comunidade escolar, que o faz perder-se de si mesmo e da sua função? Penso que sim! Precisamos rever nossas práticas de maneira que possamos clarificar aspectos e contradições que estão refletidas no nosso trabalho e na escola. É importante pensar uma Orientação Educacional que procure analisar, compreender e refletir

sobre a forma como o indivíduo participa dos fenômenos sociais ou deles recebe as influências, conscientes ou não, inclusive da própria prática do orientador na escola.

Segundo Grinspun (2014, p. 62), a Orientação Educacional deve se posicionar numa dimensão de movimento, numa dimensão dialética e também, permanente. A Orientação deve ficar atenta às vozes dos alunos, que deverão ser ouvidos, pois só participando da escola e com a escola é que poderão exercitar o que é participação e democracia. Para a autora, é necessário transferir o eixo do trabalho de uma Orientação distanciada da escola para uma Orientação comprometida com a pedagogia desta. “A prática, hoje, é muito mais interdisciplinar do que individual” (GRINSPUN, 2014, p. 62).

(...) há que se buscar um consenso nessa prática da Orientação que se pretende mais crítica, questionadora e colaboradora num processo de mudança e transformação. (...) Convém salientar que a prática da Orientação está na área educacional, portanto, pedagógica, e não na área psicológica, enfatizando o lado terapêutico e analista (GRINSPUN, 2014, p. 67).

Quando questionados os sujeitos sobre a sua rotina diária, percebemos uma grande demanda de afazeres, o que impede de certa forma uma maior organização dos profissionais:

“A escola a cada dia é uma caixinha de surpresas.” (orientadora Lu)

“Eu começo, eu chego e começo olhando na secretaria, ajudando em alguma coisa que precisa. Organizo o meu dia assim, vendo o que é que tem pra fazer.” (orientadora Lu)

Percebo nesta fala um esvaziamento nos objetivos da função, causado pela dificuldade em organizar-se. Será isto causado pela grande demanda ou pelo fato do orientador não saber reconhecer sua função e ir resolvendo o que vai aparecendo e não o que é planejado? Penso que para poder planejar-se é necessário já ter conseguido construir uma identidade profissional e, mais do que isso, saber da sua função, ter refletido sobre ela.

Nestes 20 anos que atuo na Orientação Educacional, percebo muitas vezes que os orientadores estão um pouco perdidos quanto ao seu papel na escola. E é por não terem claro, não terem tido a oportunidade e talvez, espaço de discussão e de reflexão sobre o seu papel, que parece ser tão difícil realizar um planejamento. Afinal de contas, planejar o quê? Para quê? Como?

Grinspun (2014, p. 25-26) traz três questões significativas para a reflexão e, como diz a autora, apresentam-se como básicas para uma discussão mais apropriada: a Orientação Educacional ainda hoje é necessária nas escolas? Quais as funções/atribuições do orientador educacional no contexto atual? Como trabalhar com a Orientação Educacional em termos de um trabalho interdisciplinar em que se aliem fatores psicológicos, sociológicos, antropológicos, histórico-sociais, na discussão da formação do sujeito? E eu ainda acrescentaria os fatores filosóficos... Parece-me que tais questões necessitam ser refletidas pelos orientadores educacionais. Esta autocrítica se faz relevante para o momento em que vive o profissional na escola. O orientador educacional pode provocar a reflexão, assim como pode promover espaços que estimulem e provoquem estas discussões.

Na fala abaixo, fica claro quão instável é a rotina dos orientadores entrevistados quanto ao seu planejamento:

*“Aí **depois que eu consigo botar todas estas coisas em dia**, eu tenho que ver os encaminhamentos.” (orientadora G)*

Trago novamente uma fala de um dos entrevistados, que julgo relevante e cujo relato expressa bem este pensamento;

*“Eu saio de casa, **eu nunca sei o que é que eu vou fazer no outro dia**. Na minha cabeça, no meu planejamento eu tenho uma disponibilidade, eu organizo a minha pauta, mas dificilmente... Não teve um dia que eu consegui sentar e aquilo que eu planejei do início ao fim, eu terminei.” (orientador A)*

Percebo que a rotina dos orientadores entrevistados e dos demais orientadores com quem tive contato pela nossa experiência profissional, é muito atribulada. Porém, quanto menos reflexiva é esta prática, mais difícil e insegura ela será. Esta fala anterior, em especial, me permite pensar quão importante parece ser a reflexão a cerca do trabalho que é realizado. Como planejar aquilo que não se sabe para quê? Ou no que não se tem segurança?

A prática dos orientadores educacionais entrevistados

Sobre o questionamento a cerca do papel do orientador na escola, selecionei as seguintes falas que os sujeitos trouxeram:

*“Qual é o meu papel? **É organizar esse espaço pra que tenha qualidade de atendimento. Tem que manter o andamento das coisas.**” (orientadora Li)*

“Agregador, disciplinador, referência, contato, escuta, mediador.” (orientador A)

Grinspun (2014, p. 28-29), destaca como principais *dilemas*²³ da Orientação Educacional, na realidade brasileira: a) a forte influência da psicologia na Orientação, que acabou por dimensionar a Orientação em terapêutica; b) a relação de poder no exercício da orientação, que faz com que haja uma Orientação dentro de determinados padrões normativos no sistema; e c) a relação espaço-tempo da e na Orientação Educacional, na tentativa de se resolver em curto prazo os problemas da educação e das crises pedagógicas ou sociais que ocorriam no interior da escola. No seu entender, a Orientação contribuiu para uma análise de um trabalho fragmentado nas escolas, “caracterizando o que alguns autores denominam de divisão social do trabalho na escola”. Isso é possível identificar nas próprias atribuições que o orientador educacional sempre teve na escola: os professores ensinam, os supervisores atendem o professor, o diretor dirige a escola e o orientador ajuda os alunos. Segundo a autora (2014, p. 29), o coletivo não era buscado numa visão integrada de objetivos e finalidades, dentro de uma proposta pedagógica. A prática da divisão social do trabalho na escola pode ser percebida como um forte mecanismo de alienação presente no trabalho deste profissional.

Grinspun (2014, p. 49), diz que a “educação é uma prática social” e que, portanto, a sua ação depende e interfere no meio. O contexto onde ocorre a educação é importante para sua compreensão e a sua transformação. Neste sentido, é importante pensar sobre como ocorre esta divisão do trabalho na escola. Segundo a autora, cada um tem uma tarefa específica, assim como orientadores e supervisores, mas todos têm de estar comprometidos com a educação no seu sentido mais amplo e epistemológico (Grinspun, 2014, p. 51). Eu diria que se acrescente aí, também, o aspecto político da educação.

Orientadores e supervisores não serão responsáveis apenas por essa transformação, mas serão os artífices da construção de um novo tempo, na qualidade de mediadores, articuladores do processo educacional. Suas tarefas principais, além do conhecimento específico, podem ser vistas na trilogia pensar/refletir; discutir/analisar; produzir/criar (GRINSPUN, 2014, p. 52).

Nenhum dos sujeitos respondeu, ou melhor, fez referência a algum tipo de trabalho sob esta ótica. Palavras como: **bombeiro**, **ajeitador** da situação, **ajudante**,

²³ Grifo da autora.

disciplinador, encaminhador de alunos ou de situações foram as que mais apareceram nos relatos a cerca da função que o orientador exerce na escola.

“A minha bandeira é eu me faço respeitar e também respeito o trabalho do colega, por exemplo, eu conheço, admiro e apoio. O trabalho da supervisora é o trabalho da supervisora. Então eu cuido, também, pra nunca entrar na área dela, no campo, né, e ela da mesma forma. Nos três locais aqui, existe este respeito bem definido, bem trabalhado. Os professores sabem essa referência, entende? Aluno vem então com o orientador. Alguma coisa do pedagógico, vai na supervisão.”
(orientador A)

Para que possamos pensar sobre a prática da Orientação hoje, é necessário analisar o contexto histórico em que está inserida. Segundo Grinspun (2014, p. 55), a Orientação não pode continuar sendo somente mais uma atividade na escola, ela precisa ter uma proposta. O que, pelo que temos visto até aqui, não acontece com frequência. A Orientação vai conforme o “andar da carruagem” sem uma proposta clara, objetiva e pensada para os sujeitos escolares, ou melhor, para a comunidade escolar dos dias atuais. A Orientação que tenho visto ainda continua com a velha prática do aconselhamento, do assujeitamento e assistencialista.

Nos próximos depoimentos é possível verificar a categoria assistencialista a que a prática do orientador está atrelada:

*“Por isso que eu te falei que, às vezes, **a gente tem que ser psicóloga** e aí tu tens que entender que o teu colega não está legal. Daí ele chega aqui e ele é grosso contigo, com os outros, com os alunos e **tu precisas entender.**”* (orientadora G)

*“... às vezes, eles acabam me **trazendo coisas pessoais**, que às vezes eu não acho que não seria legal, mas as pessoas sentem essa confiança em mim e eles vêm e conversam questões pessoais.”* (orientadora G)

*“Qualquer profissional, por exemplo, a medicina, faz uma especialização e é aquilo ali e deu. O orientador, ele **faz o papel de psicólogo**, ele faz um papel de **professor**, ele faz um papel de **supervisor**, ele faz um papel de **psicopedagogo**, um pouco de **assistente social**, quer dizer tu não tens ali no papel: essa é a nossa função, o estudo que tem em termos de Orientação é isso e é isso aqui que tu tens que fazer né. E aí tu podes te aprofundar num desses, não! Tu tens que saber de tudo um pouco pra poder trabalhar em todas as áreas, tipo “pau pra toda obra”.*
(orientadora G)

Conforme já citei no capítulo 3 deste trabalho, durante muito tempo a Orientação Educacional exerceu um papel assistencialista com o viés de serviço de apoio aos alunos. Hoje, a Orientação trabalha com a ideia de ajudar na formação do aluno como sujeito, na sua formação para a cidadania, na sua formação para a decisão, a participação, a análise e reflexão de suas ações. Onde o processo de mediação ocorra no indivíduo, possibilitando a ascensão de sua consciência do plano imediato para o mediato, como nos traz a categoria da Mediação.

Segundo a autora (2014, p. 69), “existe uma tríade no trabalho do orientador educacional que se faz necessário: o pensar que estaria relacionado à reflexão, discussão e análise; o falar relacionado à expressão, a voz e vez e o criar relacionado à assimilação e transformação”. Para Grinspun (2014, p. 69), é importante haver “orientadores mais criticamente formados para o exercício de suas funções e realização de seus papéis”.

A escola é um elemento de conservação social, é um mecanismo social e que contribui para manter as desigualdades sociais, mas também tem uma função social desmistificadora, de não continuar a perpetuar e legitimar a desigualdade social. Penso que existe uma demanda para que a escola contextualize social e politicamente suas práticas e que trabalhe para o entendimento crítico dos mecanismos que compõem a sociedade e suas relações de poder. A Orientação Educacional pode ser capaz de mobilizar uma prática mais política e reflexiva na escola, se configurar seu trabalho numa prática mais reflexiva e atualizada.

Nesta perspectiva, é interessante pensar que a escola executa uma função de controle de conduta enquanto socializa. Ela está legitimada pelas famílias e pela sociedade a fazer isso. Mas como faz? No que se baseia? Ou apenas reproduz o que se espera dela? A lógica da escola acaba sendo a mesma lógica social que o sistema oferece. Romper com esse caráter de simples reprodução é a proposta deste trabalho quando propõe um repensar das práticas do orientador educacional enquanto participante e coordenador do trabalho pedagógico na escola. Nesta posição, o orientador está numa relação de poder dentro da lógica do saber, já que acaba exercendo uma posição também de liderança na escola, influenciando muitas vezes, a maneira de pensar e, por conseguinte, as práticas dos demais professores.

Trago para reflexão neste trabalho, o que Enguita (2001) diz sobre a escola e o processo de socialização que realiza. O autor fala que para entender o que se passa na escola não basta um olhar para o aluno e sua origem social e cultural, mas é

necessário um olhar para as relações que articulam a escola, tanto no seu interior como no exterior. A alternativa adotada por ele para compreender essas relações na perspectiva do conflito, que considera como a mais adequada, é reconhecer e analisar os conflitos e contradições que atravessam o espaço social global, o cenário escolar e a articulação entre ambos. Segundo o autor,

Esse reconhecimento deve servir para uma análise que estará predominantemente centrada na dinâmica reprodutiva da escola, na sua contribuição com a reprodução da sociedade: se trata da reprodução de uma sociedade contraditória, por uma instituição contraditória em uma relação contraditória” (ENQUITA, 2001, p. 27).

É importante refletir que os sujeitos por si só, não têm a consciência das determinações sociais que os envolvem, nas suas representações. Penso que essa tomada de consciência depende de mediações. Por quantos mais processos de mediação passar o sujeito, mais ele conhecerá a sua condição social, porém quanto menos, mais vulnerável se tornará diante do poder ideológico. Aqui me refiro tanto ao aluno como ao orientador/educador. Os processos de mediação pelos quais passam os sujeitos lhes oferecem a possibilidade de reflexão a cerca de sua situação social frente aos mecanismos sociais utilizados pelo Estado. Na prática dos orientadores educacionais, fazer esta reflexão penso que se torna cada vez mais necessária.

Segundo Grinspun (2014, p. 56), hoje pretendemos uma Orientação mais crítica, pedagógica, que promova a vez e a voz dos alunos, que insira a questão do trabalho em todas as atividades que ocorrem na escola e que discuta acima de tudo a nossa própria sociedade, na sua conjuntura e estrutura. A autora cita como exemplos de possibilidades desse trabalho, os grêmios estudantis, centros estudantis, incentivo aos alunos em atividades e realizações na própria sociedade, como o engajamento comunitário, voluntário, o trabalho nas ONGs²⁴ etc.

É nesse sentido que ofereço como proposta neste trabalho, pensar por que e como fazer uma Orientação que possa atender as exigências do tempo presente e preparar os alunos como cidadãos, numa sociedade em constante transformação, propiciando alternativas e estratégias para uma educação mais consciente, crítica e transformadora.

²⁴ Organizações Não Governamentais.

Aceitar a posição que a demanda escolar espera do orientador educacional, é assujeitar-se a uma posição de espera e que faz parte da história da Orientação Educacional há muito tempo. Infelizmente, o orientador se transformou naquilo que se esperava dele: um doutrinador, consensualizador, disciplinador, ajustador etc. Ele acabou por se transformar naquilo ou naquele que a escola queria que ele fosse e não realmente no que deveria ser. Este conflito de identidade gerou uma angústia na busca por uma identidade e que gera até hoje uma dificuldade de definir a real função do orientador nas escolas. Este fato me remete a pensar no quanto é necessário pesquisar sobre a Orientação Educacional a fim de contribuir para a prática efetiva dos orientadores nas escolas. O que não tem acontecido, como podemos ver relatado neste trabalho anteriormente, quando falo da escassez de trabalhos de pesquisa realizados nesta área registrados no portal CAPES.

O movimento dialético de pensar e repensar a prática, o seu papel, a sua dinâmica como orientador educacional parece ser fundamental para a construção política desta categoria profissional. Os sujeitos entrevistados expressaram que a função da Orientação Educacional na escola é a de “atender ao aluno”, “atender aos problemas de conduta”, “contribuir para a socialização”. Isso mostra que a concepção da prática da Orientação Educacional tem raízes estrutural-funcionalistas e positivistas. Podemos ver isso nas seguintes falas:

“O Colégio C nisso tem uma qualidade positiva em relação às duas outras. Aqui no C* a disciplina é tratada pelo vice-diretor, é o papel do vice. O vice é o disciplinador, tá. **O orientador é a função do atendimento.** Então, quem passa geralmente pra orientação, pode ser um professor, mas geralmente até, é o vice-diretor, aí encaminha pra orientação. Nas duas outras escolas, não é assim. Pra cobrar a disciplina, não são os vice-diretores, e isso é uma falha, até da rede, tanto estadual como da rede municipal, que acaba caindo nesse sentido de ser disciplinador.” (orientador A)*

Penso ser importante trazer o que Grinspun (2014, p. 58), diz não ser tarefa da Orientação nos tempos atuais. A Orientação Educacional não é:

(...) apaziguadora de conflitos, brigas e discussões dentro da escola; não é solucionadora de problemas dos alunos e da escola; não é promotora de ajustamento do aluno à escola, à família, à sociedade; não é promotora de um aluno idealizado pela escola ou pela família.

Segundo a autora, estas são representações que se encontram no imaginário daqueles que na sua maioria não compreendem o verdadeiro significado da Orientação. E na maioria das vezes, povoam o próprio imaginário dos orientadores educacionais, em função da própria formação acadêmica que trouxe estas representações a cerca da sua função. (GRINSPUN, 2014, p. 58).

Entre os vários significados que a autora traz para a Orientação Educacional, destaco alguns que considero importantes serem abordados. Ela diz ser significativo para o trabalho do orientador educacional: trabalhar conflitos, papéis, fenômenos de grupo que interferem nas relações que se dão na escola; atender ao aluno, vendo-o numa relação dialética entre o global e o individual; contribuir para a formação do homem crítico; clarificar aspectos e contradições que são refletidos na escola e que caracterizam a comunidade escolar. (GRINSPUN, 2014, p. 59).

A formação dos cidadãos é uma função atribuída à escola pelo Estado. Penso que a escola favorece a perpetuação de relações sociais e políticas defendidas pela sociedade e Estado em que está inserida. Os conhecimentos e valores sociais aceitos ou discriminatórios que ela reproduz, visam favorecer ao sistema e ao próprio controle social que lhe é solicitado através de suas práticas. Daí a importância da reflexão de suas práticas pelos orientadores, de modo que não se deixem iludir e enleiar na ideologia do sistema que os envolve e os cega.

A capacidade da escola de ser reprodutora ou transformadora de consciências depende da capacidade de análise, ou não, das demandas sociais. No caso específico dos orientadores educacionais, podemos pensar que enquanto sua função estiver atrelada e assumida pelos profissionais, em fazer com que os alunos aceitem a condição estabelecida para sua aceitação na sociedade, sem questionamentos, corremos sério risco de continuar sendo reprodutores.

Através da fala dos sujeitos de nossa pesquisa, pude constatar a representação que os mesmos possuem do seu trabalho:

*“Tu és **referência** na comunidade, tu és referência por causa da escola... Tu te tornas uma **referência** para aquele aluno, para aquele turno e para os próprios colegas. O orientador é **bem visto**, como aquele agregador”. (orientador A)*

*“Acaba caindo nesse sentido de ser disciplinador... Isto parece que está enraizado! E isso no meu ponto de vista é negativo, porque tu como orientador, te taxam de **exigente**, de **sério**, por quê? Porque tu acabas fazendo a função de disciplinador!” (orientador A)*

*“Eu tenho **credibilidade!** Aquilo que eu acordo na escola, aquilo que eu acordo com o aluno, ele sabe que vai ser cumprido. Ele tem **confiança!**” (orientador A)*

*“Eu percebo que eles me olham e eu gosto disso, como um **referencial** de pessoa de confiança” (orientadora G)*

Da forma como esses depoimentos são postos, a impressão que se tem é a de que o orientador é aquele que é confiável, cuja principal característica é a credibilidade das suas ações. Certa vez escutei de uma colega supervisora a seguinte frase: “tu podes fazer isso. Se fosse eu, talvez os professores não concordassem que eu fizesse”. Na época me surpreendi com a fala da colega, mas hoje, pensando melhor e analisando a situação, talvez realmente, me sentisse empoderada pelos colegas, pelo próprio trabalho que realizava na escola. O orientador é a pessoa confiável, é aquele que está acima do bem e do mal... Será? O que faz com que pensemos assim? O que, na nossa história, nos conferiu essa característica?

Isso me fez recordar certa vez, quando participava de um curso sobre Orientação Educacional. Se me lembro bem, foi lá pelos anos de 2000/2001, quando ouvi da palestrante que a sala da Orientação deveria ser, na escola, a “sala do segredo”. Quando retornei à escola, quis inovar e coloquei um cartaz na porta da nossa sala que dizia: “Esta sala é a sala do segredo! O que é dito aqui, fica aqui! Pode confiar!” Fazer esta análise me fez perceber quão significativo para nós, orientadores educacionais, isso é forte! Em todas as entrevistas, apareceram comentários que ilustram esta ideia de confiabilidade.

A formação e a base teórica na prática dos orientadores educacionais

Questionados sobre as dificuldades encontradas na prática para desempenhar a função da Orientação Educacional, os orientadores fizeram os seguintes comentários:

“O que é mais difícil é a gente se manter atualizada com material de orientação, que não tem. Saber o que é que é realmente perfil do orientador. É isso assim, porque eu não vejo dificuldade de ouvir o aluno, trabalhar com o aluno, trabalhar com o colega, de fazer essas coisas do projeto, de gerenciar isso e aquilo. O que eu vejo é que eu não tenho alguém que eu possa trocar uma ideia, sabe.” (orientadora G)

“Eu acho que é desempenhar o papel real de orientador, de ser o verdadeiro mediador. Tu és mediador em tantas circunstâncias, mas de repente eu queria ser aquele mediador até pra formação do professor, da formação do aluno. Mas do orientador ser aquele profissional que teria o tempo necessário pra acompanhar, pra escutar...” (orientador A)

“É fazer dentro da escola, um diferencial do teu trabalho.” (orientadora Li)

“Difícil é conseguir material de orientação.” (orientadora Lu)

“Não tenho pernas pra tudo.” (orientadora G)

É possível perceber nesses depoimentos que a falta de material sobre Orientação Educacional e a formação precária que os profissionais têm à disposição, são uma das dificuldades para o desenvolvimento do trabalho encontradas pelos sujeitos. Mesmo a orientadora Li, quando se refere a *“fazer um diferencial no seu trabalho”*, também se refere à necessidade de poder contar com novos materiais e debates entre os orientadores para enriquecer sua prática.

O interessante nos relatos seguintes, quando os sujeitos se referem ao oferecimento de cursos de formação ou formação continuada, é a constatação de quão precária é realmente o oferecimento de formação pelas mantenedoras. Colocações que evidenciam isso, como as transcritas a seguir foram muito freqüentes:

“Ninguém oferece.” (orientadora Li)

“Tem um bem antigo assim que foi logo que se começou a se falar sobre isso, com a Beti, com o padre Marcelo, era a Educação para a Paz. Fizemos na UNISC²⁵, faz tempo. E depois teve um das Assembleias Escolares.” (orientadora Lu)

“Não oferece assim. Se eu preciso, eu vou buscar. Como agora, a gente tem esse seminário né, que a AOERGS está oferecendo. Então assim, não tem a secretaria de educação dar um curso, ou patrocinar ou oferecer ajuda. Tanto é, que esse da AOERGS eu nem vou poder fazer porque o critério da escola aqui é liberar pra um curso por ano.” (orientadora G)

“A coordenadoria, até por um anseio nosso, dos orientadores, no ano passado fez a primeira edição de um curso voltado pra mediação de conflitos, que foi um clamor dos orientadores. Nós não tínhamos! Está saindo a segunda edição agora. E um que a gente ganhou também o convite pra sexualidade e diversidade, que vai ser

²⁵ Universidade de Santa Cruz do Sul/RS

à noite. Então, a coordenadoria, não tinha ninguém nem de responsável, de referência dentro da coordenadoria, assumiu a M*, e ela pelo menos nos reuniu. Foi no dia do orientador que a CRE²⁶ nos chamou pra celebrar, lá a gente celebrou, mas cobrou da coordenadoria, isso já no ano anterior, no ano de 2012. Então, em 2013, eles fizeram um encontro pra iniciar e ali a gente começou a dar propostas, convidamos o Eduardo Saraiva, da área da psicologia da UNISC²⁷. E ele, escutando os nossos anseios, nossas necessidades, bolou um programa de formação. E olha, foi um ano muito rico!” (orientador A)

Segundo Nóvoa (1992, p. 28):

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores recursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

O que se observa é que os orientadores sentem necessidade de mais formação na sua área específica, de troca entre seus pares, embora concordem que a área da Orientação abrange várias áreas de formação. Esta opinião é compartilhada pelos orientadores educacionais Lu e A, como se pode constatar:

“Tu sabes assim ó, eu tenho uma mini biblioteca assim bem diversificada. Mas assim específico da orientação, é muito raro.” (orientadora Lu)

“Até porque as nossas formações, tanto a nível municipal como estadual são gerais. Não são direcionadas! No município nós temos um encontro mensal com os orientadores, mais pra ver a nossa prática, o nosso cotidiano e um alimentar o outro.” (orientador A)

“É uma forma de eu me manter atualizado! O convívio com eles (adolescentes), né. Agora, eu também defendo e preciso da parte teórica. Eu preciso ter um bom curso fora, como eu dizia sempre na Paróquia, eu preciso também de um retiro, eu preciso buscar na fonte.” (orientador A)

Um dos orientadores entrevistados (orientador A) tem uma história de vida enriquecida pela sua participação na Pastoral da Juventude e também em um partido político. No seu relato, ele traz muito forte essa herança na sua formação:

“Então, tem um grau de exigência, que talvez nem precisasse ser tanto assim. E isso vem da minha outra experiência, da minha formação. E da Pastoral da

²⁶ Coordenadoria Regional de Educação.

²⁷ Universidade de Santa Cruz do Sul/RS.

Juventude, sem dúvida, o próprio grêmio dos alunos, da UESVA²⁸. Por quê? Tu estás lidando com a juventude. Então, ali sim tu os tens no momento da descontração, da brincadeira, do lúdico, da cultura, do esporte.”

Observo que essa experiência política e religiosa foi responsável pela sua formação e serviu como potencializadora do seu trabalho na escola e na sua constituição como educador. Tal formação foi importante para a construção da sua identidade política na prática da Orientação Educacional. O relato de A* nos aproxima do que Adorno chama de experiência formativa. Mesmo que o sistema capitalista dificulte o movimento e o acesso da experiência formativa através do processo da semicultura ou da semiformação, enquanto consciência alienada, ainda é possível que ela ocorra. Segundo Adorno, no texto “Teoria da Semicultura”²⁹, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. Analisando os relatos de A* percebe-se quão, nesse sujeito, a experiência formativa foi possível. É possível perceber isso nas seguintes falas:

“Eu me vejo ser bastante político, em tudo, né, na minha vida pessoal, na minha formação de pai, na escola, na minha vida, na minha comunidade.”

“Defendo o trabalho, gosto de trabalhar na coletividade!. E isso assim como orientador também!”

“E na minha cama passa um filme de todo o meu dia! Eu me cobro tanto, me faço tantas cobranças, aquilo que eu avaliei, que eu errei! Bah, isso às vezes é muito forte! Eu me pego chorando, que é a minha mola de escape, entende.”

Ainda sobre a atualização dos profissionais, percebemos que os sujeitos têm utilizado para sua atualização leituras e também a internet. Observemos os depoimentos que se seguem:

*“Eu também **me atualizo pela internet**, pela internet assim. Mas eu **uso muito a internet mesmo**, embora eu goste muito de livro, né.” (orientadora Li)*

*“O profissional tem que buscar independente se te é dado, se te é oferecido ou não. Tu tens que ir buscar isso. E eu vou, eu leio bastante, **procuro coisas na***

²⁸ União dos Estudantes de Venâncio Aires.

²⁹ ADORNO, Theodor W. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu.

internet, eu troco muitas ideias com os professores e com os alunos pra ver o que é que a gente pode e de que forma a gente pode trabalhar.” (orientadora G)

*“Eu leio de tudo assim, de tudo. Mas da minha área, **eu pesquiso mais na internet também.**” (orientadora Lu)*

Percebo entre os entrevistados uma constante busca pelo conhecimento e atualização sobre a profissão. Durante todas as entrevistas, percebi que os orientadores estão abertos e ansiosos pela atualização constante, embora a bibliografia seja pouca e a oferta de cursos mais específicos pelas mantenedoras deixe a desejar. Mas, o que me chamou a atenção é que estão sempre dispostos a participar de cursos. Porém, relatam que nem sempre são liberados para poder participar. Apontam que a direção não os libera da escola alegando que é preciso que o orientador esteja lá para atender os ocorridos com os alunos, senão é a direção que precisa atender. Mais uma vez percebo aí a divisão do trabalho nessa argumentação: do aluno cuida o orientador educacional! É como se ninguém mais na escola fosse responsável pela orientação dos alunos. Parece-me um engano pensar assim, pois, mesmo que não haja orientador na escola, a função “orientação” sempre existirá.

A prática do trabalho integrado com a comunidade escolar

Quando questionados sobre como se dá o trabalho integrado com os professores e demais profissionais da escola, é possível perceber que ele ocorre, embora haja uma divisão do trabalho:

*“Vou ver um **plano de ação junto** com eles. Junto com o professor tu vais pensar em algo para fazer e resolver a situação. Tu vais trabalhar junto com a supervisão também.” (orientadora Li)*

*“Eu e a supervisora, a gente trabalha muito junto assim. Primeiro eu converso com a minha supervisora. Ou muitas vezes acontece do aluno me trazer. Os maiores me trazerem queixas dos professores, alguma coisa em que eles estejam se sentindo injustiçados ou no tratamento, no jeito do professor falar. Eu converso sempre com a supervisora antes e geralmente a nossa conversa com o professor é com ela junto. **Sempre nós duas juntas** assim. Acho muito importante a gente ter esse vínculo bom com a supervisão. O trabalho flui muito mais, é aquela coisa bem do pedagógico **com o nosso lado assim mais do relacionamento, do comportamento e da gente poder juntar isso é bom.**” (orientadora Lu)*

*“O trabalho com a supervisão e a direção é muito bem! E eu atribuo isso porque toda semana a gente tem reunião de direção, de **equipe** e toda semana a gente tem reunião pedagógica.” (orientadora G)*

*“Os professores falam a necessidade e nós, **na equipe**, discutimos. Mas não é um serviço da orientação, **é um serviço de toda a equipe**. Indo no orientador, indo no supervisor, faltou algum material, tem que fazer uma reforma, vai na direção, não importa! Na equipe administrativa, na próxima reunião, o orientador traz as demandas dele, a supervisora traz e a direção traz. É por isso que a escola consegue fluir.” (orientador A)*

Para Grinspun (2014, p. 36):

No mundo das incertezas que caracteriza a pós-modernidade – assim acredito – identifico a OE como uma das áreas que caminha junto com a educação como a área que tem compromisso de formar o indivíduo na busca e construção de suas próprias certezas e valores. A construção da subjetividade, da intersubjetividade, são pontos significativos e importantes na ação dos Orientadores junto a seus alunos/orientandos.

A preocupação transcrita pela autora na expressão **“a Orientação Educacional como uma das áreas que caminha junto com a educação”**³⁰, me permite refletir sobre quão importante é o orientador pensar no seu trabalho como algo coletivo, aberto ao trabalho em grupo. Porque os espaços da escola, não são apenas espaços de aprendizagem do conhecimento, mas também de aprendizagens sociais, de formação de sujeitos e de cidadania. Como fazer isso num trabalho isolado? Penso não ser possível... Conforme Grinspun (2014, p. 47), o trabalho nas escolas precisa ser cada vez mais pensado na coletividade:

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico vão incidir diretamente na escola, aumentando cada vez mais seus desafios entre o ensinar e o aprender, entre o viver e o conviver, entre o informar e o formar, entre o reproduzir e o criar. Esses são alguns dos desafios que podem tornar a escola um espaço de conhecimento, mas também de formação do sujeito. (...) O grande desafio é pensar como podemos fazer isso, educar os indivíduos promovendo além da busca do saber a sua formação de sujeitos de uma sociedade cada vez mais controladora e alienada.

³⁰ Grifo dado pela pesquisadora.

Ainda segundo Alves e Garcia (2001, p. 15):

Partindo da condição comum de educadores, cada um desempenha tarefas específicas, capacitado pela habilitação específica, cujo sentido é dado pelos fins comuns. Assim, o que distingue as ações dos especialistas que atuam na escola são os meios, que ganham sentido por convergirem para o mesmo fim. (...) A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação interdisciplinar. Só há interdisciplinaridade quando há diferentes formações em ação.

Partindo deste pensamento, percebo que o trabalho na escola se enriquece e enobrece seus especialistas. A escola pratica sua função social quando todos se colocam a serviço da aprendizagem na sua múltipla diversidade profissional.

AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A prática de entendimento dos conflitos

Quando questionados sobre os atendimentos realizados na escola diariamente, os sujeitos relatam que são muitos: “*mais de dez*” (orientadora Li), “*uns dois no mínimo*” (orientadora G), “*vários*” (orientador A), “*são cinco por semana*” (orientadora Lu). A orientadora Lu comenta sobre serem poucos atendimentos, mas sua escola é pequena e tem poucos alunos, uma média de 130. Mas, nas outras escolas, considero importante a quantidade relatada. Além disso, foram questionados também sobre os tipos de atendimento que realizam. Relataram o seguinte:

*“Com **tantos atendimentos**, claro que daí a qualidade tu perde! (orientadora Li)*

*“Têm dias que na minha sala já passaram **mais de quinze**. Porque o professor também está num grau de estresse... E tu acabas fazendo funções do professor e aí... Primeiro eu atendo o aluno, desde cobranças de **tema**, de **falta de material**, de **roupa inadequada** pra Educação Física, mas depois eu faço a devolução pro professor!” (orientador A)*

*“Tu **não tens todo aquele tempo** de ficar dando todo aquele atendimento.” (orientadora Li)*

Quanto aos motivos dos atendimentos, foram feitos os seguintes relatos:

*“Aluno que não fez **tema**, aluno que está **desatento** em aula, que está **conversando**, essas coisas assim.” (orientadora Lu)*

*“É bem tranquilo por causa dessa história do professor tentar primeiro resolver na sala de aula e aí depois passar pra mim. São mais assim os que sentem angústia de conversar. Eu tenho muito problema de **evasão** aqui, então isso vem mais, **os pais** que a gente chama, os alunos que a gente chama. Isso é muito superior aos conflitos, dá pra acreditar?” (orientadora G)*

*“Esse tipo de conflito assim que antes nós estávamos falando, que não são esses individuais, eu não tenho tanto. Eu tenho, mas não é uma frequência grande. Os **pessoais** são bem maiores porque a minha **evasão** é muito grande aqui, né.” (orientadora G)*

*“Os atendimentos lá (na outra escola), já são os que **os pais** trazem. Lá, tu tens que ter o maior tempo pra escuta.” (orientador A)*

É possível perceber pelos relatos que muitas vezes são encaminhados ao orientador, situações que poderiam ser resolvidas pelos professores em sala de aula. Um dos entrevistados (orientador A) faz várias referências a isso durante sua entrevista. Ele percebe, assim como eu e os demais, que vários professores não querem mais se incomodar com estas pequenas coisas do dia a dia, como o tema não feito ou a falta de material. Então, fica mais fácil encaminhar estas situações ao orientador. É claro que uma pequena situação dessas pode ser resultado de algo que esteja ocorrendo de mais grave em casa e é importante ser verificado. Porém, não é com este pensamento que os professores fazem o encaminhamento. Percebo que há, nas escolas, o *vício pedagógico do encaminhamento*, que seria um velho hábito de encaminhar para outro profissional da escola (o orientador/supervisor/coordenador) situações corriqueiras de sala de aula. Acredito que o principal bode expiatório desse vício seja o orientador. Ele permitiu que isso fosse acontecendo até pelo processo que passou da perda de identidade da profissão como foi relatado nos capítulos anteriores. Percebi nas entrevistas que isso é algo que incomoda os profissionais e mais do que isto, é uma luta constante destes profissionais para que mude o foco do encaminhamento.

Sobre o registro dos atendimentos, os sujeitos relatam formas diferentes de prática:

“Eu tinha primeiro um caderno de atas. Abolimos o caderno de atas e começamos a fazer o registro no computador. Cada aluno tinha uma pasta. A gente fazia o protocolo, registrava tudo o que tinha ocorrido e fazia em duas vias todo o registro do atendimento. Daí uma via ficava na escola e a outra ia pra casa, pra voltar assinada.” (orientadora Li)

“Têm alguns que eu faço. Não são de todos que eu faço! Vou te dizer assim, os mais ‘comunzinhos’, os mais corriqueiros, não. E eu faço algumas combinações com eles assim, olha hoje a gente está conversando, se voltar a acontecer isso de novo, aí nós vamos fazer um registro. Eles já sabem que isso é escrever, relatar, que eles vão assinar. E aí os pais são comunicados desse registro ou desse acontecido.” (orientadora Lu)

“A gente tem um registro sim. Cada aluno tem uma fichinha e tudo o que acontece sobre ele a gente coloca nessa ficha. E aí quando têm estes conflitos, quando os pais vêm aqui pra saber, a gente tem uma ficha de atendimento.” (orientadora G)

“Todo! Todo registro. Eu organizei tudo em fichas que o professor encaminha. Eu gosto de sustentar! Como o professor não vai estar junto na conversa comigo, eu tenho uma ficha em que o professor assinala.” (orientador A)

É possível perceber nesses depoimentos como é importante a prática do registro dos encaminhamentos. Pelo que pude perceber no espaço escolar quando realizei as entrevistas, os registros são feitos não somente para uma organização do orientador, mas por uma combinação da direção para a prevenção de que se alguma outra ocorrência acontecer, a escola estará amparada com algum tipo de prova das ações que realizou. Parece-me haver certo receio, entre os orientadores, de que somente a sua palavra não valerá na argumentação de algum relato que venha a ter que ser feito sobre algum fato ocorrido na escola, já que alguns atendimentos são realizados individualmente. Prática esta realizada por todos os profissionais da Orientação que conheço. Sobre esta prática, inclusive, houve uma preocupação demonstrada pelo orientador A, de como é necessário se ter um cuidado especial com o atendimento individual. O entrevistado relata que já foi envolvido em uma questão administrativa séria de assédio devido ao fato do aluno atendido ter ficado sozinho com ele em uma sala: *“Nunca atendo sozinho! Eu tive uma experiência bastante negativa, então, sempre atendo com um colega, ou supervisor, ou alguém da direção junto, ou o professor no caso que encaminhou também.”* A partir de então, o orientador tem modificado sua prática e realiza os atendimentos na presença de mais uma pessoa, a fim de evitar outros constrangimentos. Outros orientadores optam por fazer o registro de toda a fala que ocorreu no atendimento individualizado, inclusive das combinações finais feitas, e o aluno assina concordando com o registro e com o que aconteceu naquele atendimento.

A prática de abordagem dos conflitos

Quando questionados sobre como percebem o conflito e como agem nas situações que os envolve, foi possível analisar as representações que os sujeitos trouxeram nas suas falas:

“Eu acho que conflito está no nosso dia-a-dia, em tudo né. Em tudo que a gente faz. Tu convives com ele o tempo todo, em qualquer situação. (...) Tu estás todo dia lidando com isso, isso faz parte da tua vida. Pra poder crescer, evoluir, aprender a lidar com o diferente. Conflito está em tudo!” (orientadora Lu)

“Uma coisa que eu nunca faço: eu não tomo partido! Primeiro eu tento entender a situação, de como aconteceu e claro que às vezes eu penso assim com a minha consciência: eu deveria tomar partido pelo meu colega, né. Mas, é muito difícil! Mas, às vezes, eu estou vendo que aquilo não está legal e eles já sabem disso. Eu não sou tendenciosa ou pelo menos me políco para não ser tendenciosa!” (orientadora G)

“Eu sou um pouco questionador e depois eu entro na linha da empatia. Por exemplo, o que é que aconteceu. Pergunto pra cada um, dou a voz da palavra pra cada um deles.” (orientador A)

O que observo é que, sempre que possível, os sujeitos procuram ser imparciais e justos na escuta dos envolvidos no conflito que lhe chega. É possível perceber nas falas e nas referências que os sujeitos trazem que encaram o conflito como algo negativo, que deve ser prevenido e resolvido. Se ele precisa ser resolvido é porque é encarado como um problema. Como já descrevemos no segundo capítulo, esta é a velha maneira de perceber o conflito, como algo a ser banido e não como uma possibilidade de crescimento para a comunidade escolar. Apenas um dos sujeitos fez referência ao conflito como uma oportunidade, algo que está no nosso dia-a-dia e pode ser trabalhado como crescimento para os envolvidos.

Mais uma vez percebo como o orientador educacional está envolvido num pensamento de senso comum a cerca do tema. Kosik (1976, p. 21) nos esclarece qual a compreensão da dialética nesse mundo das representações em que os indivíduos se encontram:

A dialética (...) não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade.

É sabido pela minha experiência e envolvimento em encontros com outros orientadores educacionais, que não se tem o entendimento do conflito como uma oportunidade de superação de diferenças ou de pensamentos divergentes. Muito pelo contrário, é perceptível que a conceitualização dos conflitos escolares não é encarada com bons olhos nas práticas dos orientadores. Embora, nos relatos, todos os entrevistados falem da prática do diálogo na mediação que propõe na sua prática.

Falam de dar vez e voz aos envolvidos a fim de que ampliem a sua consciência e percebam nas suas falas o que têm feito.

Segundo Alves (2001, p.16), o aluno que fala do seu mundo além da compreensão de si no mundo, também consegue confrontar suas percepções com outros, confrontando seu conhecimento com outros conhecimentos e, “vendo o seu mundo validado, ganha confiança em si, para fazer incursões em outros mundos”.

Referindo-se aos conflitos com os quais se depara diariamente, um dos sujeitos (orientador A) relata algo importante que é a sua associação ao papel de disciplinador. Ele entende que esta função não deveria ser sua, mas do vice-diretor. Porém, concorda que acaba fazendo esta função em decorrência de haver entre a comunidade escolar criado esta impressão. Fato também que o afasta do aluno em alguns casos:

*“Pra cobrar a disciplina, não são os vice-diretores, e isso é uma falha, até da rede, tanto estadual como da rede municipal, que acaba caindo nesse sentido de **ser disciplinador.**”*

Quando questionei se sentia cobrança dos professores quanto a isso, ele respondeu o seguinte: *“dos próprios professores! Os pais já sabem, os pais já notam! Isso parece que está enraizado! E isso no meu ponto de vista é negativo. Porque tu como orientador, te taxam de exigente, de sério, por quê? Porque **tu acabas fazendo a função de disciplinador!**”*

Voltei a lhe perguntar se essa postura disciplinadora criava uma barreira com o aluno?

“Sim. Se tiver um aluno que quer falar contigo e sente essa barreira de cobrança, ele não vai chegar!”

Azevedo e Garcia (1984, p. 36), destacam que desde o seu surgimento, a Orientação Educacional tradicional vem cumprindo o papel de assistir o aluno no seu processo de adaptação às normas escolares. Embora bem intencionada, mas fundamentalmente ingênua se pressupondo neutra e como uma “prática fundamentada nos pressupostos do positivismo e da educação liberal”. As autoras concluem que é importante o Orientador Educacional se posicionar como um ser político, só assim percebendo que o importante é o porquê ele faz isso ou aquilo, e não apenas o como ele faz.

Melo (1994, p. 105) também faz referência à necessidade de nova forma de fazer Orientação Educacional:

A nova forma de Orientação não depende de julgamentos morais, seguidos de exercícios premonitórios (ou receitas) sobre seu “novo” fazer. Depende, isto sim, do rumo que tomará a prática social, que é processo coletivo de criação humana. Voltamos a afirmar que só a compreensão das condições concretas já colocadas pelo desenvolvimento do processo de produção como condição essencial para o encaminhamento dessa prática social tornará possível a solução real das questões colocadas por essa mesma prática social para serem resolvidas. E dentre essas questões coloque-se também a Orientação Educacional.

Volto a enfatizar que foi possível perceber que os orientadores se referem ao conflito como algo a ser prevenido, resolvido. Mostram aí a ideia do conflito como algo ruim, que ao invés de ser explorado, deve ser resolvido, prevenido. Percebo isso nas seguintes falas:

*“Outro foco que eu acredito muito é a **prevenção**.” (orientadora Li)*

*“O que é que eu vou fazer para **resolver** os problemas?” (orientadora Li)*

*“A partir do momento que tu vai fazer uma intervenção pra **resolver** um conflito, é importante tu voltar depois.” (orientadora Li)*

*“E aí a gente conversou tudo e aí se colocou os pingos nos is, como se diz né. Então, se **resolve** ali.” (orientadora G)*

Um aspecto positivo observado é o de que embora não tenha clareza disso, um dos orientadores traz a ideia do conflito como um processo de crescimento:

“Pra tu poder crescer, tu evoluir, tu aprender a lidar com o diferente... isso faz parte da tua vida.” (orientadora Lu)

Grinspun (1998, p. 27), enfatiza este pensamento:

A Orientação Educacional tem que estar preparada para ajudar nessas relações em que contradições e conflitos fazem parte do contexto do aluno. Lembremo-nos que a vida é repleta dessas contradições e conflitos, mas o homem vive e sobrevive com o pensamento, a linguagem, os valores e sentimentos. A Orientação Educacional quer caminhar junto nesta direção, refletindo que o mesmo homem que pensa e age é o que sente e se emociona.

Perceber que os conflitos que surgem na escola, devem ser utilizados por todos os profissionais e não apenas pelo orientador educacional também foi algo positivo que uma das orientadoras trouxe na sua fala:

“Na hora de conversar é a equipe. A diretora sempre está junto, na maioria das vezes, o diretor e o vice estão junto conosco também. A sala está cheia pra dialogar.” (orientador A)

Penso ser importante dizer que esta é uma prática que nem sempre acontece. Conforme o relato dos meus pares, na maioria das vezes o orientador fica sozinho para mediar os conflitos, já que isso parece ser “sua tarefa”, como foi mencionado anteriormente. Acredito que, em algumas escolas esta prática tem se modificado devido à nova postura que os profissionais têm assumido no processo de construção da sua identidade, mas ainda carece de mais debate e esclarecimento pela comunidade escolar.

Provavelmente, se a equipe diretiva e os professores encaram as situações de conflito conversando e desenvolvendo um trabalho mais reflexivo, na coletividade, com o propósito de encontrar alternativas para que ocorra um processo de mediação e de transformação de consciência, os alunos aprendam como se faz isto e em futuras situações possam se utilizar dessa experiência entre outros pares.

Grinspun (2014, p. 55) diz que o mais importante, nos dias de hoje, é pensar a Orientação “numa visão contextualizada”, procurando responder às perguntas básicas de uma educação crítica e consciente e que promova, de fato, a “formação da cidadania”.

A Orientação tem um compromisso com o saber do aluno, seus conhecimentos, a apreensão dos conteúdos, as metodologias, as avaliações etc., mas também e principalmente com a formação do sujeito no seu processo permanente de vir-a-ser. Há uma preocupação que transcende a questão do aluno em si e todas as formas que envolvem o processo ensino-aprendizagem; o espaço da Orientação está voltado para a questão do sujeito que está inserido na própria condição de ser aluno (GRINSPUN, 2014, p. 55).

As práticas de mediação utilizadas pelos orientadores educacionais

Olhamos para o conflito com uma concepção de senso comum, vemos somente a aparência do fenômeno, não a sua essência. A mediação dialética pode nos ajudar a aprimorar um olhar sob um ângulo diferente daquele a que estamos acostumados a ver: um entendimento de mundo para além da aparência construída pelo sistema.

Segundo Kosik (1976, p. 14), a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão*³¹

³¹ Grifo do autor.

das coisas e da realidade. O autor também faz referência de que o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com abstratas representações, tem de “destruir³² a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia”. (Kosik, 1976, p. 20).

Para Azevedo e Garcia (1984, p. 35), quando o Orientador Educacional estimula o pensamento convergente e o consenso a partir de “verdades absolutas e imutáveis”, impede às classes subalternas de desenvolverem uma visão crítica, de pensamento divergente, da busca de novas verdades que lhe possibilitam reescrever a história. Estas ações estariam auxiliando a difusão da ideologia liberal. Segundo as autoras, cada enfoque curricular pressupõe uma concepção de mundo e de homem. Se a visão do orientador é fechada na ideia de que os homens se distinguem pelas suas aptidões e esforços individuais e isso determinaria a distância que percorrem até os fins pretendidos, a ação do orientador educacional se dará num sentido. Mas, se a visão de homem é aberta e dialética, onde ele é considerado como ontologicamente igual, no entanto desigual pelas oportunidades desiguais que a sociedade de classes lhe determina, então a Orientação Educacional se encaminha em outro sentido.

O movimento de ir e vir nas relações sociais é que faz o movimento dialético da mediação. E é aqui, que a escola pode pegar o gancho e desenvolver propostas na sua Proposta Pedagógica e na sua prática diária com toda a comunidade escolar.

O que pude constatar nesta pesquisa, é que a maioria dos casos que chegam até o orientador, necessita ser “resolvido” na hora. Em razão disso, os envolvidos são chamados para uma averiguação dos fatos que ocorreram, para um bom entendimento da participação de cada um no desentendimento e posteriormente uma possível “solução” do caso.

É possível perceber nos relatos dos sujeitos entrevistados que na sua prática como orientadores educacionais, há momentos em que é dado vez e voz aos sujeitos envolvidos em algum conflito para que relatem a sua versão. Pude constatar isso através das seguintes falas:

*“Primeiro vêm as duas partes, **ouço um, ouço o outro**. É uma acareação, bem delegacia de polícia! Separo, separo! Um em cada sala. Entra um **conversa**, entra outro, **conversa**. Aí depois chama os dois.” (orientadora Li)*

³² Grifo do autor.

“Vamos sentar aqui e **vamos conversar!** Primeiro os dois juntos... Vamos sentar, **vamos conversar**, aí um fala, tem que **escutar**, depois tu vai **falar**.” (orientadora Lu)

“No primeiro momento eu **escuto** as partes separadas. Uma... depois a outra... pra dar tempo deles se acalmarem né. E assim, uma coisa que eu nunca faço, eu não tomo partido! Primeiro eu tento **entender** a situação, de como aconteceu. **Coloco-me à disposição de ouvir**, de **entender** e aí o aluno fala.” (orientadora G)

“Então, eu **escuto** o professor, ou melhor, **escuto** primeiro o aluno porque é ele que sai da sala, porque provavelmente o professor grita, xinga, berra, daí manda sair. O professor vem, **conversa** comigo também, faz a sua **fala** e depois eu coloco os dois juntos pra resolver a situação, sabe.” (orientadora G)

“Eu **escuto** cada lado. Eu convido pra entrar na minha sala ou na sala da direção, tá. E aí eu pergunto. Eu sou um pouco **questionador** e depois eu entro na linha da empatia. Por exemplo, o que é que aconteceu, pergunto pra cada um, dou a voz da palavra pra cada um deles. **E na própria fala deles, geralmente, eles vão se percebendo, por exemplo, porque um vai relatando em detalhes, o outro questiona, ou cobra o próprio colega, né, as duas partes envolvidas, e eles vão se dando conta de que se agrediram ou que houve algum fato negativo, que foi por bobagem, que não tinha real significado pra eles. Então, eu tento pegar na fala deles e devolver.**” (orientador A)

É possível perceber nas falas acima, várias vezes as palavras: escuto/escutar; falar/fala; entender; conversar/conversa. Palavras importantes para a Orientação Educacional e que sugerem diálogo e respeito por cada um. Fico feliz em perceber nas falas de todos os orientadores que entrevistei que o poder da palavra se oferece ao educando. Uma das minhas propostas é justamente refletir sobre esta estratégia como uma possibilidade de construção de um processo de mediação dialética. Nesta última fala e que dou destaque (em negrito), a percepção do orientador de ter constatado que durante o processo de fala o sujeito se “dá conta”, isto é, percebe o que acontece e visualiza outra possibilidade, um “vir-a-ser” diferente daquele que ocorreu. Esta é a mediação que proponho: sair da aparência, do plano imediato, para o não dito, do plano mediato. Dar voz e escuta aos sujeitos é um instrumento necessário para o processo de mediação dialético que proponho.

Segundo Kosik (1976, p. 224), “só a dialética do próprio movimento das coisas *transforma*³³ o futuro, desvaloriza o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro *mediato*³⁴”.

Penso que uma situação social só pode ser modificada se houver consciência da necessidade de transformação. E o investimento num olhar crítico, um entendimento do mundo e das relações sociais, mostra-se como importante ferramenta do processo de construção da identidade do orientador e da sua prática.

Para Oliveira e col. (2007, p. 163),

O propósito da prática educativa é promover intervenções na forma de o aluno pensar o conteúdo de ensino e o mundo, levando-o a se compreender como ser social particular, que se forma na relação com o mundo e que, dependendo da qualidade dessa relação, pode, ao transformar-se, transformar as relações sociais do ambiente que lhe é circundante.

Os autores dizem que para a prática educativa potencializar a elaboração de ações conscientes e críticas, é necessário que a aprendizagem se desenvolva por intermédio da mediação pedagógica. Esta sendo capaz de elaborar situações de ensino que permitam ao aluno estabelecer relações dinâmicas entre os elementos naturais e sociais. (OLIVEIRA e col., 2007, p. 168).

Em vários momentos percebo os orientadores se assujeitando às demandas sociais impostas pelo capitalismo. Mas, também os percebo apropriando-se da sua função, constituindo-se como sujeitos conscientes dos conflitos que existem na escola e nas suas práticas.

Segundo Grinspun (2014, p. 70), ousar, talvez seja a categoria principal de uma nova Orientação Educacional, que precisa ser mais dinâmica e muito mais pedagógica. “Se é complexa sua prática, há que se ter maiores fundamentos teóricos para que ela se efetive” (p. 95).

Para Oliveira e col. (2007, p. 136):

Em uma prática educativa crítica, a teoria é o guia da ação, orientando assim a atividade do professor, e a ação é o critério de verdade da referida teoria, na medida em que expressa o influxo/influência da teoria, é uma ação consciente, pensada pelo sujeito que a pratica. Para as conseqüentes práticas inovadoras, é necessário enfrentar o desafio de se aplicar na prática, de forma consciente, as ideias pensadas a partir da própria prática, segundo um referencial teórico transformador.

³³ Grifo do autor.

³⁴ Grifo do autor.

Segundo os autores, é muito preocupante o fato de o professor dar um sentido utilitário, a sua própria prática educativa, entendendo-a como uma ação sem teoria, que se repete cotidianamente. “Essa concepção de prática atórica gera a alienação do professor, causando-lhe a sensação de inoperância diante do trabalho pedagógico, convalidando a cisão entre teoria e prática”. Os autores entendem que a alienação é “um processo ligado essencialmente à ação e à consciência dessa ação”. (OLIVEIRA e col., 2007, p. 129).

Ainda quanto à prática da mediação, gostaria de trazer algumas falas de um dos orientadores entrevistados, que trouxe questões que acho importante apresentar a cerca de algumas contradições que foram aparecendo no seu discurso:

*“Quando eu entrei novo na escola, meu Deus! Era **apagar incêndio** pra tudo que é lado! Então eu quis devolver, **empoderar o professor da sua autoridade**. “Tu podes passar pra mim, eu posso te ajudar, mas daí tu estás perdendo o teu valor, tu estás perdendo a tua referência”.*

*“Mas, como **está muito repetitivo**, os mesmos alunos, muitas vezes, a gente tenta ajudar, **encaminha** pra psicólogo, tenta na **escuta**, tenta na **palestra...** É preciso primeiro **empoderar o professor**, primeiro **o professor tem que resolver na sala de aula**. Se aconteceu com o mesmo aluno, depois da conversa do professor, **então ele passa e encaminha pra mim**. E o segundo passo, eu vou conversar com o aluno, se o aluno compreender, se comprometer, melhorar e **entre eles se resolverem**, eu não faço a interferência com os pais. Tem um terceiro passo que quando é tipo um pouco mais grave eu levo o encaminhamento e **informo a família**. Eu tenho um **bilhete**, também padrão, aonde que eu vou completando e embaixo faço a observação pra descrever o que é que houve. E o quarto passo quando é mais grave ou é uma necessidade de um encaminhamento, aí eu **chamo a família pra dentro da escola** pra intervir naquela situação. E o quinto passo pra mim, que é **pedir auxílio pro Conselho Tutelar e a Promotoria**.*

Quando questionados se, sentem-se tranquilos para fazer as mediações, eles responderam:

“Me vejo! Sabe quando é que eu sinto medo? Que eu perco a segurança? Depois que o fato aconteceu. Quando eu paro, olho, avalio a minha conduta, a situação, porque já passei determinadas circunstâncias em que eu poderia ter sido agredido fisicamente. Fui ofendido já moralmente! Então eu acalmo, converso, volto, acalmo, eu deixo a pessoa falar. Eu sinto que a pessoa que te procura na hora do

*conflito, ela tem uma carga que ela tem que despejar. Eu escuto, **mas eu queria saber escutar ainda melhor**, de forma mais aprofundada. E ter tempo pra isso, sem ter interferência e poder ter mecanismos de rede, né! Aquela rede verdadeira de prevenção!” (orientador A)*

É possível perceber nesta fala como o orientador “A” sente falta de tempo para poder intervir com o aluno para além da resolução de conflitos:

*“Ter essa escuta e essa presença maior com o aluno **sem ter a ideia só da questão do conflito**. Ter uma boa convivência. Vamos dizer assim ó, ah o aluno que quisesse ganhar só um elogio, isso eu também procuro fazer, entende? Tipo, o aluno que mais incomoda, eu sempre devolvo pra cada aluno.” (orientador A)*

É possível perceber este aspecto também na fala da orientadora G...

“Em nenhum momento eu coloco o aluno em situação humilhante, que às vezes um que outro colega diz que quer que ele vá lá, pedir desculpas na frente de todo mundo, já que ele humilhou na frente de todo mundo. Então, isso eu também coloco pro colega que não é por aí, porque o adulto da história somos nós, né!? Então aí eles conversam comigo, aqui dentro da sala, se resolve isso e aí depois eles voltam pra sala de aula.

*“Claro que se aí acontecer novamente, a gente vai de novo **retomar** isso, né. E se há conflito, dos alunos com os alunos dentro da sala de aula com a turma, a gente entra. Primeiro eu **oriento o professor** pra fazer uma fala com eles, **porque eu sempre acho que a sala de aula é o lugar do professor**. Ele tem que tentar num primeiro momento **resolver os conflitos**. Só se pede ajuda, né, depois que não conseguir **resolver os conflitos**, né.” (orientadora G)*

Percebo nos relatos acima, que os orientadores possuem algumas atitudes em comum: primeiro conversam com o(s) aluno(s), depois conversam com o professor envolvido se for o caso. Se isso não funcionar então chamam os pais. Todos têm o pensamento de empoderar o professor com a finalidade dele não perder sua autoridade em sala. Mas a ideia de resolução de conflitos permanece em todos os relatos.

Quando questionados os sujeitos sobre qual e como seria a participação dos demais professores no processo de mediação, respondem o seguinte:

*“As intervenções são sempre **com o professor**.” (orientadora Li)*

*“Tu sabes que nós aqui, a **equipe diretiva**, a gente sempre sabe de tudo. Se eu estou lidando com o Pedro, todo mundo sabe do Pedro, qual é que é a situação,*

como foi que eu resolvi naquele momento, pra se eu não estiver alguém poder intervir também. E é muito legal isso.” (orientadora Lu)

*“A gente nunca deixa de atender, de ouvir. Mas assim, o professor ou qualquer outro, direção, supervisão, vai ouvir, mas vai passar pra mim. E aí isso já é falado então pro aluno. ‘Eu tô te ouvindo, mas eu vou passar pra orientadora’ e isso é falado pros pais também. ‘A gente vai passar pra orientadora e ela vai ver o que se faz.’ Isso é uma **combinação nossa**, que a gente já tem aqui.” (orientadora Lu)*

*“Têm uns até que tentam me passar a bola toda. Mas, o grupo de professores também é bem heterogêneo, né. Então assim, na medida em que tu vais trabalhando, tu vais conhecendo eles, né. Um que outro tenta passar a bola toda, né. Mas, isso aí é um trabalho de formiguinha. A gente vai **trabalhando com eles** e mostrando que não é assim!” (orientadora G)*

*“Eu não aceito que me passem a bola toda! Aí eu sou taxativo! Tanto é que **primeiro eu aceitava oralmente** o encaminhamento.” O orientador relata que já passou por situações complicadas diante dos pais em razão de não ter o encaminhamento por escrito. *“Então, desde final de Maio, só atendo depois que o professor justificar no papel.” (orientador A)**

Por essa experiência eu também já passei e não foram poucas vezes. Parece que diante dos pais alguns professores se enfraquecem e não conseguem dialogar sobre as dificuldades ou atitudes do aluno. Contradizem-se e esperam que o orientador ou a direção sejam claros com os pais no caso dos alunos que estejam envolvidos em algum conflito. Parecem ficar imobilizados e se assujeitam à pressão de alguns pais.

É possível observar nestas últimas falas como os profissionais têm tentado colocar limites quanto à forma como os professores têm feito os encaminhamentos, no sentido de não ficarem somente eles com a responsabilidade da mediação. Isso me parece uma conquista positiva diante do debate que tenho mantido neste texto, frente à dificuldade que sempre houve de assumir uma postura mais crítica na construção do perfil do orientador educacional como demonstrei nos capítulos anteriores.

Outra reflexão interessante me parece ser o fato de ao mesmo tempo em que relatam que se sentem sozinhos para realizar as mediações, também relatam que em alguns momentos a equipe diretiva já tem o entendimento de que devem participar dos atendimentos. Embora possam parecer um tanto contraditórios estes

relatos, acredito que eles já são consequência de uma postura da Orientação que tem se modificado e cada vez mais assume um caráter mais político/social nas suas práticas.

Uma das orientadoras entrevistadas fez colocações sobre a maneira como os professores vinham mediando os conflitos e o processo de mediação que vinham utilizando nas suas práticas e demonstra claramente o que falei anteriormente:

*“Não querem abraçar esta causa, sabe. E isso eu penso que de repente, poderia mudar! E não adianta a gente dizer assim “ah, é **uma questão social**”. Tá, mas se é social e **quem faz parte do social?** Nós todos! Mas, é muito fácil dizer “esses problemas que têm aí fazem parte do social” e não fazer nada, né. Eu ainda sou dessa opinião de que **cada pessoa deveria se autorizar mais**, não ter medo de dizer, de fazer, de dizer “não, tu fez isto errado, tu riscou esta mesa, tu vais apagar e ponto”. Não ter medo de fazer a coisa certa, de tomar uma posição certa. Então, acho que **o meu trabalho e o de todo mundo aqui, poderia ainda melhorar!**”*
(orientadora G)

Quando a mesma orientadora foi questionada sobre como gerenciavam a construção das regras da escola, obtivemos a seguinte resposta:

“Essas regras são combinadas com eles (os alunos). Cada professor estabelece regras pra sua disciplina e a gente tem regras que foram trabalhadas no ano passado, que são regras gerais, que a gente no primeiro dia já passou pra eles. Este tipo de coisa que é critério geral, que foi construído com eles no ano passado através das Assembleias³⁵, que foi o projeto do ano passado a construção de normas de convivência do CEMEJA³⁶. Tinha a geral, mas cada professor trabalhou as suas específicas dentro da sua sala de aula, construindo com eles.”

Sobre o estabelecimento de normas e regras, pensamos que o aluno precisa compreender para depois aceitar. A construção de regras claras, coerentes com o processo de desenvolvimento daquele grupo e a participação de todos os envolvidos fazem o grupo crescer e perceber o quão importante é um processo democrático na sua comunidade.

³⁵ Assembleias Escolares é uma metodologia utilizada na mediação de conflitos. Fonte: Araújo, Ulisses F., Assembleia escolar: *um caminho para a resolução de conflitos*, 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2004.

³⁶ CEMEJA é o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos.

Para Oliveira e col. (2007, p. 118):

(...) Por outro lado, o estudante aprende quando relaciona, por meio da oposição, suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento já sistematizado pela humanidade que lhe são ensinados pelo professor. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história. Quanto maior for esta articulação, maiores serão as possibilidades de mediação entre os dois pólos.

Quando o conflito ocorrido é grave, onde há lesões corporais ou ofensas morais, as escolas utilizam da lógica da punição ou do auxílio da Brigada Militar. Embora os orientadores entrevistados não considerem correta a entrada da força policial na escola, convivem com esta prática quando a direção opta por este procedimento.

Conforme o parecer nº 820/2009, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul³⁷, a judicialização tem sido adotada como uma das formas de solução imediata de conflitos que poderiam ser tratados de forma preventiva no ambiente escolar. É possível perceber também no referido Parecer, a ideia de prevenção dos conflitos. Bem, se é importante prevenir para que não aconteça então, se subentende nesse Parecer que o conflito seja algo ruim que deve ser prevenido.

A lógica das punições é a mesma entre os sujeitos entrevistados. O que a gesta é a gravidade dos fatos: primeiro vem a conversa com o orientador educacional, a advertência verbal pelo orientador ou alguém da equipe diretiva, a advertência escrita com informativo aos pais, encaminhamento aos serviços de acompanhamento escolar oferecidos pela mantenedora (psicólogo, psicopedagogo, assistente social etc.) e ao Conselho Escolar, Conselho Tutelar ou Promotoria Pública.

Ainda segundo o Parecer nº 820/2009, do CEE³⁸, no Regimento Escolar devem estar incluídas as normas de convivência escolar, construídas pela escola de forma coletiva e participativa. A escola, ao elaborar seu Regimento, tem o dever de cumprir a Constituição Federal/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDBEN³⁹, juntamente com as normas do Sistema Estadual de Ensino. Isso significa valorizar o

³⁷ Este Parecer responde consulta sobre a inserção de normas de convivência nos Regimentos Escolares das escolas de Educação Básica integrantes do Sistema estadual de Ensino.

³⁸ Conselho Estadual de Educação.

³⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

aluno, sua potencialidade e, também, levá-lo à compreensão de que ele é um sujeito social de direitos e obrigações.

Segundo o Parecer 820/2009, já citado, as normas de convivência, sempre de cunho pedagógico, necessitam ser entendidas como um conjunto de procedimentos que orientam as relações interpessoais que ocorrem na escola, sendo o resultado de uma construção coletiva. Salaria que as medidas adotadas sejam resultado de um processo dialogado, devidamente registradas, com o conhecimento da parte interessada e, no caso dos alunos menores de 18 anos, com a ciência dos pais, que expressem os compromissos assumidos para a superação dos conflitos ocorridos.

Segundo as entrevistas realizadas, as medidas pedagógicas utilizadas quando ocorrido algum comportamento indevido, são registradas em livro ou ficha, onde são registrados os fatos, os envolvidos e as alternativas escolhidas pela escola para gerir o acontecido, conforme rege o Regimento Escolar. Quando os recursos pedagógicos não conseguem atender as expectativas dos sujeitos entrevistados, percebe-se como ficam angustiados:

“Tu tens que chamar o aluno aqui, tu tens que conversar, tu tens que fazer toda uma fala com ele sobre estudo e aí tu tens que dizer para os professores que não é assim, que tem que dar o tempo pra acomodar. Porque tem alunos que eu fiz determinados acordos e que eu tenho que retomar esses acordos que eu fiz com eles.” (orientadora G)

A postura do orientador educacional acima reforça o que traz o parecer: que a boa convivência escolar implica o esforço de toda a comunidade, mediando os conflitos. Embora, o Parecer traga a ideia de que é necessária a compreensão de que o conflito é uma constante na vida de todos, fala de que podemos criar as condições de amenizá-lo para que não chegue à condição de violência. O Parecer fala da necessidade de criar uma cultura de resolução de conflitos por meio do diálogo, da negociação e da mediação. Ou seja, novamente aponta para a ideia de resolução de conflitos.

A formação e a base teórica para a mediação de conflitos

Os sujeitos também foram questionados sobre a base teórica que lhes auxilia a trabalhar com a questão do conflito e com o processo de mediação. Os relatos foram poucos fazendo referência a cursos ou outro tipo de formação e apenas dois entrevistados haviam tido a experiência:

*“Fiz um curso de Mediação de conflitos e um sobre as Assembleias escolares.”
(orientadora G)*

“Fiz cursos de formação na Pastoral da Juventude, Liderança Jovem, Catequista, Em busca da paz.” (orientador A)

Ainda a cerca da mediação gostaríamos de trazer a fala da orientadora Lu:

“Como é importante se isso for um trabalho de rede porque tu vai ter que utilizar de instrumentos pra poder intervir em algum momento que se faça necessário pra que os lados possam achar a melhor forma de resolver.” (orientadora Lu)

“A mediação é uma habilidade que tem que ser desenvolvida. Na hora que ela (a pessoa) absorver essa ideia de que é possível fazer essa mediação, ela vai usar isso na vida dela toda. E no momento em que nós aprendermos isso bem e a gente puder passar isso pro nosso aluno e ele exercer isso, aí vamos ter multiplicadores em mediação.” (orientadora Lu)

Percebemos que há pouco estudo e formação insuficiente para a realização destas práticas. Segundo Oliveira e col. (2007, p. 163), “a prática educativa (práxis) exige sempre um propósito e a partir deste, o planejamento, o plano, o desenvolvimento e a avaliação, na perspectiva de sua intenção geradora. Para os autores, pode-se através da prática educativa, “produzir relações sociais transformadoras ou, simplesmente, reproduzir as relações atuais de opressão”.

Pensar a aula, numa perspectiva dialética, implica concebê-la como práxis, a prática educativa, explicitando que a ação de pensar a prática não pode ser realizada exclusivamente durante o desenvolvimento da própria ação prática. (...) Seguramente, para o professor “pensar a aula durante seu desenvolvimento” é necessário que ele estabeleça, de forma consciente, a relação entre a prática que está desenvolvendo e a teoria selecionada para orientar essa prática, caracterizando a práxis. O desenvolvimento da práxis exige a seleção de formas de se relacionar a teoria e a prática que precisam ser planejadas *a priori*, por tratar-se de uma ação intencional (OLIVEIRA e col., 2007, p. 127).

Segundo os autores, mesmo o professor não tendo uma concepção teórica sobre a intencionalidade da ação educativa, a ação do profissional “não é atórica, ela está relacionada, de forma inconsciente, às concepções de educação que ele elaborou em sua caminhada histórica” (OLIVEIRA e col. 2007, p. 128).

(...) a consciência do professor não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que desarticulada, porém essa teoria não lhe permite desenvolver uma atitude propriamente teórica diante da aula (prática educativa), a de dialetizar teoria e prática, as duas dimensões da práxis. Com isso, há a redução do conceito de prática educativa a apenas uma das dimensões da práxis, e de prático-utilitária, ou melhor, da prática pragmática e empírica que fala por si mesma, sem o caráter problemático da contradição que se estabelece entre as dimensões teórico e prática da práxis (OLIVEIRA e col., 2007, p. 128).

A mudança de consciência: do plano imediato para o mediato

Esta pesquisa nos mostra que o orientador educacional ocupa na escola um espaço que lhe possibilita exercer uma prática mais emancipatória e participativa, mesmo que não o tempo todo devido à grande demanda de serviços que já foi citada aqui. Este lugar de mediador é por “excelência”, delegado ao orientador, outorgado pela comunidade escolar e confirmado pelo próprio orientador, quando se coloca nessa função e não resiste a ela. Ele oferece ao profissional da Orientação Educacional articular estratégias de comunicação, mais críticas e participativas na proposta de trabalho de toda a escola, seja no seu Projeto Pedagógico, na formulação das normas de convivência, junto ao Grêmio Estudantil, em parceria com outros projetos etc. Assim, pensamos que o orientador educacional pode, através de sua ação, desenvolver práticas que possibilitem a mudança de consciência discutida neste trabalho de pesquisa.

Para Grinspun (1998, p. 136), a necessidade de rever antigas práticas de forma crítica, assim como conteúdos que fundamentaram a formação do orientador continuam sendo necessários. Mas ela enfatiza que é “preciso mudar o enfoque e o uso que se possam fazer desses conteúdos” e que alguns talvez não sejam mais necessários.

Segundo Freire (p. 41, 1983), “o velho e o novo têm valor na medida em que são válidos”. É importante que não se perca a ideia de que não se deve repelir o velho por ser velho e nem aderir ao novo só por ser novo, mas sim, refletir pela sua essência.

Para Grinspun (1998, p. 137), na nossa prática cotidiana o nosso fazer está “impregnado, muitas vezes, de uma rotina que cada vez mais nos distancia de uma ação refletida” e esta, nos limita a “capacidade de ver, sentir e agir cientificamente”. Para a autora, “mais do que nunca, a escola está a exigir profissionais competentes”

e para isso é necessário rever os conteúdos que fundamentam a formação de professores e especialistas em educação. (GRINSPUN, 1998, p. 139).

Sobre o processo de mudança de consciência que ocorre com as mediações que são realizadas na escola, os sujeitos trouxeram as seguintes colocações:

*“Geralmente, impressionante assim, **eles acabam se dando conta** de como as coisas podiam ter sido resolvidas de outro jeito, não precisava ter partido logo pra agressão, podia ter conversado. Isso é uma sementinha que tu tens que ir regando com uma certa frequência assim. É um trabalho bem de formiguinha, do dia-a-dia mesmo. Não é de tu fazer uma, duas vezes e parar! Não! A gente tem que insistir isso com eles, assim.” (orientadora Lu)*

*“Normalmente eles dizem exatamente o que aconteceu e à medida que vão me contando, **vão percebendo** que às vezes eles extrapolaram, sabe.” (orientadora G)*

*“E na própria fala deles, geralmente, **eles vão se percebendo**, por exemplo, porque um vai relatando em detalhes, o outro questiona, ou cobra o próprio colega, né, as duas partes envolvidas, e eles vão se dando conta que se agrediram ou que houve algum fato negativo, que foi por bobagem, que não tinha real significado pra eles. Então, eu tento pegar na fala deles e devolver, tá vendo vocês já relacionaram.” (orientador A)*

*“Eu penso que **a mudança de consciência ocorre**, na maioria sim. Percebo que eles estão evoluindo! Eles têm essa maturidade! Estão evoluindo a consciência também, eu diria que sim! Até por causa do passar do tempo, entende?” (orientador A)*

*“E isso eu tenho certeza: que o aluno **se dá conta** de que a escola cobra, que a escola exige, mas que a escola é organizada, que a escola permite que ele aprenda e que ele não está sozinho.” (orientador A)*

Quando questionado se o sujeito acaba fazendo isso porque a escola quer que ele seja assim ou porque ele acaba tomando consciência de que aquilo que estava fazendo realmente não estava legal e tem que mudar, temos o seguinte relato:

*“Eu acho que é de mudar, porque **ele vai se dando conta!** Ele às vezes se dá conta, por exemplo, de problemas que ele causou. Acredito que o passar do tempo vai amadurecendo com as experiências. Tem a cobrança da escola e eu acho que isso o ajuda a corrigir-se também na questão do conflito.” (orientador A)*

O pensamento de Oliveira e col. (2007, p. 163-164) reforça esta idéia do movimento do pensamento que os relatos trazem:

Em uma concepção dialética, pensar é o movimento do pensamento, uma ação mental e abstrata que permite ao sujeito estabelecer relações sobre um determinado assunto ou coisa: o conhecimento. Na prática educativa, a relação cognitiva é provocada pela tensão dialética que se estabelece entre as ideias do aprendente (representações primeiras do imediato), o que ele já sabe, e o que se pretende conhecer, as informações científicas (mediatas) sobre o assunto em estudo. O sujeito, ao tensionar, conscientemente, as ideias iniciais (imediato) e as informações científicas (mediato), ambas sobre um mesmo conteúdo, gera (estabelece) uma força de tensão entre elas, o que potencializa uma elaboração mental, considerada como síntese cognitiva. Dependendo da qualidade da relação entre a teoria e prática, ela pode representar a superação do imediato no mediato pretendido: a práxis crítica e transformadora.

Quando questionados os sujeitos sobre já terem tido contato com outras experiências em mediação de conflitos nas escolas, uma das entrevistadas relatou que desconhecia qualquer experiência e os demais afirmam que tinham ao menos ouvido falar de algo diferente. Vejamos as falas:

*“Nós tivemos ali na UNISC, neste último curso com a Susana Más, uma escola, mas eu não me lembro o nome da escola, eu sei que é uma escola de Pinheiral⁴⁰. É a **única** assim, que até hoje eu ouvi falar que já vinha fazendo e que apresentou ali pra nós. Foi nos moldes das Assembleias Escolares. Até então **eu não conhecia** de fato uma escola que já trabalhasse assim.”* (orientadora Lu)

“Nós tínhamos uma colega da Escola L que **trabalhava diferente** tempo atrás. Tinha a profe da L* que ela tinha um projeto bem legal sobre o bullying lá... Mas, também não sei se está em andamento ainda, não sei nem se ela está ainda lá na escola. Até não era orientadora, era professora de Educação Física. **De diferente assim... Do estado, nada!**”* (orientador A)

Uma das orientadoras entrevistadas já havia passado pela experiência da metodologia das Assembleias Escolares na sua própria escola. Ela afirma que:

*“Foi uma **boa experiência**, sim. A gente teve boas experiências aqui, com certeza. Turmas bem conflituosas assim e que daí quando eram mais adolescentes e que tinha esses problemas de não fazer o tema, de não se respeitar, de não respeitar o professor, sabe, nisso aí **as Assembleias ajudaram bastante.**”* (orientadora G)

Tenho tido na minha prática como orientadora a experiência do trabalho com a metodologia das Assembleias Escolares que a entrevistada relata. Não posso deixar

⁴⁰ Pinheiral é uma localidade do município de Santa Cruz do Sul/RS.

de dizer que tem sido uma experiência muito rica, por poder oferecer à comunidade escolar a oportunidade de crescimento através da prática do diálogo e da democracia. Embora não tenha sido um trabalho aceito por todos os professores, acredito que muito por insegurança já que esta metodologia é nova e exige a participação e a contribuição de todos, ele tem sido um grande diferencial na minha prática quanto à mediação de conflitos.

O orientador A, embora tenha sabido de apenas um trabalho diferenciado com mediação de conflitos, faz um relato importante:

*“Eu acho que seria interessante se isso fosse feito assim numa grande **rede**, né, onde a gente pudesse todo mundo tá trabalhando junto, estar tendo essa ideia junto assim e poder se unir. Porque **é um trabalho novo** pra nós aqui e a gente tem muita **insegurança** na forma de realmente agir, né. E aí estão os **trabalhos muito isolados**.” (orientador A)*

Pelos relatos a cima, percebo quanto ainda necessitamos investir nesta área da mediação de conflitos. Não me causa estranheza os orientadores não terem conhecimento de outras práticas a respeito, pelo fato de ter verificado nas reuniões e encontros em que participei nos últimos anos, o pouco espaço e a pouca formação que foi oferecida aos profissionais da Orientação neste sentido. Sempre fui uma profissional participante e aberta a novas propostas em minha área de atuação. Nestes últimos anos participei de vários cursos, eventos, seminários, fóruns etc. e, posso dizer que o pouco que tem sido oferecido de atualização na nossa região, é quanto a Justiça Restaurativa. E quase sempre relatada pelos acadêmicos da área do Direito, de onde se origina essa prática. Poucas experiências foram relatadas de práticas pedagógicas com envolvimento de orientadores educacionais, onde houvesse um pensar mais teórico e sério quanto a estas práticas.

Os relatos dos entrevistados mostram que a vivência de um processo participativo na escola, seja ele na tomada de decisões, na construção coletiva das normas de convivência ou na mediação de conflitos, pode ser uma experiência única na vida do educando. Projetos que objetivam melhorar a conscientização social e política da comunidade escolar são uma estratégia de construção de autonomia e protagonismo dos sujeitos escolares. São uma aprendizagem não só para os alunos como também para os professores e as equipes diretivas das escolas, que não têm vivenciado este tipo de experiência no processo educacional brasileiro.

Poderia relatar aqui também um pouco da minha experiência. Em vários momentos foi solicitada a participação e o envolvimento dos alunos em projetos ou atividades mais políticas na escola, mas nesses, a participação deixou a desejar. É comum a queixa dos professores quanto a pouca participação dos alunos em sala de aula, a precária criticidade e autonomia que os adolescentes vêm apresentando nas situações escolares. Não será por terem vivido até agora pouco espaço nas escolas, sem terem vez e voz?

A democracia necessita ser vivida para ser aprendida. E o acesso a esse tipo de experiência lhe oferece possibilidades de fazer escolhas críticas e conscientes, mediando os conflitos com seus pares de forma respeitosa e enriquecedora para ambos.

Segundo Grinspun (2014, p. 27), o indivíduo não se (in) forma apenas pelo saber das disciplinas, mas e também pela posição, compreensão e tomada de decisão nas diferentes formas de aprender e viver os conhecimentos e valores dispostos na sociedade. A autora traz para a reflexão, a necessidade das escolas terem um profissional que auxilie alunos e professores na dimensão de argumentar, discutir e refletir sobre o contexto pessoal e social, de forma a tornar o aluno mais crítico e consciente da sociedade em que vive. (Grinspun, 2014, p. 29). Segundo a autora (2014, p. 29), “para isso a Orientação Educacional deve continuar existindo”, embora com novas percepções e significados ajudando a superar os desafios, mas “trabalhando com novos eixos paradigmáticos da educação”.

Os espaços da escola não são apenas da aprendizagem cognitiva, mas da formação do sujeito, da construção da subjetividade, da própria construção da cidadania. (...) A escola deve ser um espaço para as múltiplas formas de saber e de conviver. Devemos aproveitar o que ocorre no cotidiano trazendo para a escola, para a sala de aula, a análise e a argumentação do que está ocorrendo na própria sociedade (GRINSPUN, 2014, p. 45).

Revendo a prática da Orientação, percebo que tivemos erros e acertos, mas foram principalmente os erros que mais podem contribuir para o nosso crescimento como profissionais. Agir-refletir-agir talvez seja o caminho que precisamos percorrer como especialistas. Me parece ser importante que o orientador educacional tenha a sua ação baseada na reflexão permanente da sua prática, buscando identificar os sinais que apontam para a necessidade de mudança e atualização do profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões e possíveis caminhos

A mediação de conflitos na escola é uma prática bastante complexa. A violência adentra os recintos escolares e se instaura pelo uso da força e pela falta de diálogo, interferindo diretamente nas relações dentro da escola. Por isso precisamos buscar alternativas que contribuam para a mediação de conflitos de forma mais participativa e cidadã.

Acredito que o diálogo seja talvez uma das formas mais simples e adequadas para intervir neste processo de crescimento para toda a comunidade escolar. Uma postura dialógica ajuda na conscientização dos sujeitos e transforma a realidade, através de uma mudança de consciência.

Os sujeitos entrevistados relatam que uma abertura ao diálogo, de respeito ao outro e de escuta de sentimentos pode favorecer o crescimento e a evolução da consciência de todos os envolvidos no processo de mediação dos conflitos que surge. Aproveitar esses momentos conflituos e transformá-los em oportunidade de mudança de consciência e transformação social, a meu ver, permite uma maior aproximação das pessoas e a construção de um ambiente escolar com colaboração e crescimento mútuo.

Como é possível perceber pelas respostas dos orientadores educacionais entrevistados, o diálogo pode contribuir para um processo verdadeiro de mediação de conflitos baseada na escuta e no respeito, construindo assim, a verdadeira cidadania entre os pares. Viver a experiência da democracia dentro da escola possibilita aos sujeitos da comunidade escolar um novo repensar de suas representações e práticas sociais, construídas por um modelo capitalista, onde somente o capital dita as regras e determina como se dão os relacionamentos sociais.

Enxergar o conflito como uma oportunidade para melhorar as relações, é o primeiro passo para efetivar uma prática de mediação dialética onde se aprende durante o processo de vida escolar. É possível considerar, pela minha experiência profissional que, experienciar essas práticas de mediação influencia o crescimento de todos os envolvidos na sociedade e lhes favorece um aprendizado bem maior do que a simples transmissão de conteúdos. Possibilita-lhes utilizar mecanismos de transformação e mudança entre outros pares e em diversas situações futuras, onde

não mais seja necessário usar da força e de meios violentos para viver em sociedade e conviver com as diferenças. Assim, acredito que a escola com uma base dialógica de trabalho, pode contribuir para mediar conflitos, aproximando-se da comunidade, favorecendo a cooperação e o entendimento entre os sujeitos.

Embora perceba a impossibilidade de mais aprofundamento das questões levantadas nesta pesquisa, a análise que elaborei baseada na prática pedagógica dos orientadores educacionais entrevistados, permite destacar alguns aspectos que ainda carecem atenção em estudos posteriores.

A necessidade de atualização e a formação profissional constante é um exemplo. É possível verificar que a principal fonte de aprimoramento das ações na prática dos orientadores é a internet, o que não é ruim necessariamente. Porém, como única fonte de pesquisa, é pouco confiável para um trabalho mais aprofundado. Pensar uma formação mais técnica ou em serviço, principalmente se esta for em rede e oferecida pelas mantenedoras das escolas, pode beneficiar a atualização e a inovação de estratégias de mediação e de gerenciamento de conflitos.

Outro aspecto que penso ser relevante e bastante sugestivo é o trabalho coletivo nas práticas de mediação. Acredito ser este um caminho muito favorável a novas propostas e crescimento de toda a comunidade escolar. O trabalho do orientador não pode ser realizado isoladamente. Ele precisa efetivar-se com a participação de toda a comunidade escolar.

Neste sentido, todas as observações e entrevistas realizadas e a análise efetuada propiciou uma mudança de consciência, intervindo, mesmo que pouco, nos próprios entrevistados e também na pesquisadora, podendo constituir-se em um importante repensar a fim de questionar como é possível um fazer diferente, descolado de velhas práticas, ideologias e representações sociais que foram se constituindo aos poucos e por décadas no perfil e na prática dos profissionais.

A reflexão e a produção de sentidos e significados para a prática da Orientação Educacional pode trazer, para o ambiente educativo, práticas mais emancipatórias, capazes de melhorar as relações sociais na escola. Através da mediação dialética em nossas práticas, podemos contribuir com a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos e com uma sociedade mais solidária e consciente dos seus compromissos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. 7ª ed São Paulo: Loyola, 2001.
- ARAÚJO, Ulisses F. *Resolução de Conflitos e Assembleias Escolares*. Cadernos de Educação: FAE/PPGE/UFPel/Pelotas. P. 115-131, julho/dezembro, 2008.
- AZEVEDO, J. G.; GARCIA, R. L. *A orientação educacional e o currículo*. In. Cadernos de Pesquisa (48), São Paulo, 1984.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 4. ed. Brasília: EDUnB, 1992.
- BUITONI, Ademir. *A ilusão do normatismo e a mediação*. São Paulo: Rev. do advogado, AASP/set.2006, n.87.
- BURGUET, Marta. Diante do conflito... Uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005. P.41-49.
- CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S.P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2002.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DANTÍ, Fina. Vida e conflito: narração de uma experiência com resolução de conflitos e mediação em uma escola de ensino médio. In: VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005. P.85-96.
- DURKHEIM, Emile. *De la défi nition du phénomène religieus*. L´année Sociologique, 2º ano, 1898, p. 1-28.
- ENGELS, Friedrich, Prefácio à terceira edição alemã de 1885 de O 18 de Brumário de Louis Bonaparte [Ver: Marx/Engels, Obras Escolhidas em três tomos. Edições «Avante!»- Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1982, t. 1, p. 416.]
- FANTE, Cleo. *Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas- SP: Verus, 2005.
- FERNANDES, António T. *Análise Social*. Vol. XXVIII 1993, p. 787-828. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292608S8kUR1qx0Wa77QV4.pdf>
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Renato. *A relação entre teoria e práxis segundo Adorno*. Perspectivas, São Paulo, v. 23, p. 85-99, 2000

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, R. L.; A.; Nilda (orgs.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1994.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *A Orientação Educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A orientação educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Autonomia e ética na escola: o novo mapa da educação*. São Paulo: Cortez, 2014.

GUISARD, L. A. de M., JUNIOR, I. F. B. *Augusto Comte e Émile Durkheim: uma Sociologia "Apaziguadora"*. Revista FMU Direito. São Paulo, ano 25, n. 35, p. 64-72, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/RMDIR/article/view/146>>.

HAGUETTE, Teresa M. F.. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, 2001.

JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNIO, José. C. *Organização e Gestão na Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCENA, Carlos. *O pensamento educacional de Émile Durkheim*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, E. M. e GARCIA, R. L.. *Uma Orientação Educacional nova para uma nova escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

MARIMON, M. M.; VILARRASA, G. S.. Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflictologia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005. P.41-49.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. Apêndice. In. FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Peblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

_____. *Manifesto do partido comunista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELO, Sônia. M. M. *Orientação Educacional: do consenso ao conflito*. Campinas: Papyrus, 1994.

MOORE, Christopher W. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à orientação educacional*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NASCIMENTO, E. M.; SAYED, K. M. E. *Administração de conflitos*. FAE, v. 5, 2002. Disponível em: <http://www.unifae.br/publicacoes/colecao_gestao.asp>.

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

OLIVEIRA, Márcio. *Conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares*. Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez.2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/30352/23579>>.

OLIVEIRA, R. de C. da S. *Sociologia: consensos e conflitos*. Paraná: UEPG, 2001.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J.L.V; ARNONI, M.E.B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

PAULILO, Maria A. S. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. Revista SERV. SOC. REV., Londrina, V. 2, N. 2, P.121-134, JUL./DEZ. 1999

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SÁCRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*, 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jour, 1971.

PUIG, Josep M. *Democracia e participação escolar: Propostas de atividades*. SP: Moderna, 2000.

QUERA, Pilar. O conflito: escutar, aprender e. In: VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005. P.125-140.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer nº 820/2009*, CEE, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br>

SALES, Lilia M. de M. *Mediação de conflitos*. Dicionário de direitos humanos. 2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page>.

_____. *Mediação de conflitos: família, escola e comunidade*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. *O estado heterogêneo e o pluralismo jurídico*. Conflito e transformação social. Uma paisagem das justiças em Moçambique. Porto: Edições Afrontamento, 2003. 1º vol., p.47-89.

SAVATER, Fernando. *Política para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista brasileira de Educação, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-165.

SCHABBEL, Corinna. *Mediação escolar de pares: semeando a paz entre os jovens*. São Paulo: Willis Harman House, 2002.

SFORNI, Marta S. de F. *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

SIGNATES, Luiz. *Estudo sobre o conceito de mediação*. São Paulo: ECA/USP. Novos olhares, nº 2, 1998, p.37- 49.

SIMMEL, Georg. *A natureza sociológica do conflito* – conflito e estrutura do grupo. In MORAES FILHO, Evaristo (org.). Simmel. São Paulo: Ática, 1983.

TIGRE, Maria das G. do E. S. *Violência na escola: representações dos sujeitos envolvidos*. 2002. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, 12 (02), 121-142, 2006.

VASCONCELOS, Carlos E. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método, 2008.

VIEGAS, Moacir F. *Apontamentos sobre a categoria práxis na teoria crítica*. *Perspectiva*, 20 (02), 443-465, 2002.

VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005. P.7-28.

ZENAIDE, Maria de N. T. Conflitos, educação e cidadania: natureza, formas, dinâmica e gestão In: *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM OS ORIENTADORES EDUCACIONAIS

BLOCO 1: Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Nº de filhos:
4. Escola em que trabalha:
5. Carga horária atual:
6. Em quantas escolas já trabalhou?
7. Há quanto tempo trabalha na educação?
8. Há quanto tempo trabalha como Orientador (a) Educacional?

BLOCO 2: Formação Acadêmica

1. Qual é a sua graduação?
2. Em que instituição cursou? Em qual modalidade? Em que ano se formou? No caso de ter cursado Pedagogia, fez alguma habilitação específica?
3. Possui alguma especialização? Qual? Alguma formação pedagógica específica na orientação educacional?

BLOCO 3: Sobre a prática na escola e na Orientação Educacional

1. Fale sobre como é seu dia na escola como orientador (a) educacional: o que faz? Qual sua rotina? (Peça detalhes de cada coisa que faz)
2. Quantos atendimentos você faz por dia e por semana envolvendo situações de conflito ou mediação?
3. Fundamenta-se em alguma teoria para atuar como Orientador Educacional? Qual (quais)?
4. Como é sua relação com a direção e a supervisão escolar? Como é sua relação com os professores? E com os alunos? Em que momentos e como ocorre?
5. Em sua opinião há necessidade de atualização do profissional orientador (a)

educacional? Por quê?

6. Como você tem buscado essa atualização? O poder público oferece cursos de atualização? Quais? Qual foi o último que fez? Que tem salientado essas formações (objetivos, etc., na atualidade no orientador educacional)?
7. Encontra bibliografia disponível sobre a área da orientação? E da mediação? Qual (is)?
8. Você desenvolve projetos com os alunos? Quais? (Explorar os que têm a ver com o tema da pesquisa).
9. Percebe valorização do seu trabalho na escola? De que modo?

BLOCO 4: Sobre o conflito

1. Quais as situações de conflitos mais comuns que percebe na escola?
2. Utiliza algum tipo de registro dos conflitos que surgem?
3. Como são feitas as intervenções com os alunos envolvidos em situação de conflito? De que maneira? Há participação dos professores na realização dessas atividades? E dos alunos? Como isso ocorre? Você percebe se durante e após a realização dessas atividades os alunos modificam seu comportamento? Há apoio da gestão da escola na realização das intervenções?
4. Em sua opinião, como os professores se posicionam em relação aos conflitos e problemáticas existentes nas turmas? Qual deve ser o papel do docente em relação ao conflito na sala de aula?
5. Conhece modelos de gestão e mediação de conflito que existem hoje nas escolas brasileiras?
6. Em sua opinião, quais fatores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na escola?
7. Há necessidade de mudança no contexto escolar? Que mudanças se tornam imprescindíveis para que a escola consiga lidar bem com os conflitos?

BLOCO 5: Sobre a mediação

1. O que está sendo realizado no âmbito escolar acerca da Mediação de Conflitos?
2. Você se apoia em alguma(s) teoria(s) ou autores (as) específicos (as) para realizar o trabalho de mediação de conflitos? Qual teoria? Quais metodologias e estratégias?
3. Quais as perspectivas que você percebe para a Mediação de Conflitos na escola?
4. Já participou de algum curso sobre mediação ou formas alternativas de mediação de conflitos?
5. Conhece algum trabalho/projeto de mediação escolar aplicado nas escolas? Que balanço faz?
6. O que você entende por Mediação de conflitos?
7. Utiliza algum instrumento de registro das mediações?
8. Como é o processo da mediação de conflitos que realiza? (Como acontece, fases do processo?)
9. Quais as principais dificuldades que encontra no seu trabalho como orientadora educacional?

ANEXO 2 - INDICADORES DE CONTEÚDO DAS TABELAS A CONSTRUIR COM AS INFORMAÇÕES COLETADAS:

1. Identificação e tempo de serviço
2. Formação acadêmica/ atuação e trabalho na escola
3. Rotina de trabalho do OE
4. Papel do orientador na escola
5. Trabalho do OE/ Dificuldades no trabalho/Prática/Papel do OE
6. Projetos do OE
7. Dúvidas/ sentimento de culpa/ angústia
8. Valorização do trabalho do OE
9. Base teórica para o trabalho na orientação
10. A questão da experiência
11. A questão da prática
12. A bibliografia de OE
13. Oferecimento de curso/ Formação/ Atualização
14. Como se dá a atualização do OE
15. Trabalho integrado com professores/direção/supervisão e OE
16. Nº atendimentos do OE
17. Tipo de atendimentos realizados
18. Registros dos atendimentos realizados
19. Como percebe o conflito?
20. O que gera conflito?
21. Como se dá o processo de Mediação (como ocorre, suas etapas)?
22. Como é a participação dos professores na mediação?
23. Base para trabalhar os conflitos, a mediação...
24. Mudança de consciência
25. Outras experiências em mediação
26. Outras questões...

**ANEXO 3 - TABELA DAS PRÉ-CATEGORIAS E CATEGORIAS SELECIONADAS
PARA ANÁLISE**

Categorias	Pré-Categorias	Indicadores das Pré-Categorias
CONFLITO	Entendimento sobre conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Como percebe o conflito • O que gera o conflito • Atendimentos (quantidade, tipos, registros)
MEDIAÇÃO	Entendimento sobre a mediação Processo da mediação Transformação de consciência	<ul style="list-style-type: none"> • Como ocorre o processo de mediação • Participação dos professores no processo de mediação • Trabalho integrado com a supervisão/direção • Base teórica para trabalhar os conflitos e a mediação • Mudança de consciência • Outras experiências em mediação
REPRESENTAÇÕES	Quais representações os sujeitos envolvidos possuem a respeito da OE, do seu papel e da sua prática?	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do OE na escola • Trabalho do OE • Valorização do trabalho
PRÁTICAS	Como ocorre a prática dos OEs? Em que se fundamenta? Necessidades, limites, mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos • Dificuldades/ dúvidas/ angústias • Rotina do dia-a-dia • A questão da experiência • A bibliografia de OE • Base teórica para o trabalho em OE • A formação e atualização do OE

