

AVALIAÇÃO E GESTÃO DOS CONFLITOS NA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

*Marcos Antonio Martins Lima**, *Denize de Melo Silva***
*Liduína Lopes Alves****, *Sumara Frota do Nascimento*****

RESUMO

Sabe-se que a avaliação educacional se sedimenta na proposição de melhorias das práticas e processos situados no seio da escola. Assim, a presente pesquisa busca avaliar os efeitos dos conflitos escolares na organização do sistema escolar da rede pública municipal situada em Fortaleza, estado do Ceará. Nesse contexto, este estudo foi desenvolvido em 4 (quatro) polos de investigação que versam acerca da compreensão metodológica quadripolar sedimentada por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). Verificou-se, a partir da pesquisa realizada, que as políticas públicas de prevenção e auxílio na mediação e cultura de paz devem continuar em aperfeiçoamento constante. Desse modo, faz-se importante ampliar as ações desse setor e a parceria com as escolas localizadas no município de Fortaleza (CE).

Palavras-chave: Conflitos escolares. Avaliação educacional. Gestão educacional.

EVALUATION AND CONFLICT MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

ABSTRACT

This research aims to evaluate the impact of school conflicts on the organization of the school system of the municipal public school in Fortaleza, Ceará. In this context, this study was developed in 4 (four) poles that deal with the quadripolar

* Pós-doutor em Gestão pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado Nível IV da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0001-5541-6220. Correio eletrônico: marcoslimaieg@gmail.com

** Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PPGE/UFC/CAPES. ORCID: 0000-0002-2841-944X. Correio eletrônico: denisemellopedagoga@gmail.com

*** Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assessora da Pró-reitoria de Extensão da UFC. ORCID: 0000-0001-7433-2436. Correio eletrônico: lidulopes.ufc@gmail.com

**** Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0002-8298-0457. Correio eletrônico: sumara.frota@hotmail.com

methodological understanding consolidated by Bruyne, Herman and Schoutheete (1977). It was found, based on the research, that public policies for prevention and assistance in mediation and a culture of peace must continue to be constantly improved. Thus, it is important to expand the actions of this sector and the partnership with schools located in the city of Fortaleza (CE).

Keywords: *School conflicts. Educational assessment. Educational management.*

EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LA ORGANIZACIÓN EDUCACIONAL

RESUMEN

Se sabe que la evaluación educativa se fundamenta en la propuesta de mejorar las prácticas y procesos ubicados dentro de la escuela, por lo que la presente investigación busca evaluar los efectos de los conflictos escolares en la organización del sistema escolar del sistema público municipal ubicado en Fortaleza, estado de Ceará. En este contexto, este estudio se desarrolló en 4 (cuatro) centros de investigación que abordan la comprensión metodológica cuádrupolar sedimentada por Bruyne, Herman y Schoutheete (1977). Se verificó, a partir de la investigación, que las políticas públicas de prevención y asistencia en la mediación y una cultura de paz deben continuar mejorando constantemente. Por ello, es importante ampliar las acciones de este sector y la alianza con las escuelas ubicadas en la ciudad de Fortaleza (CE).

Palabras clave: *Conflictos escolares. Evaluación educacional. Gestión educacional.*

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a realidade da escola pública brasileira ainda se apresenta bastante desafiadora, principalmente quando se investigam os elementos estruturantes das práticas advindas do contexto histórico, social, econômico e político em que os sujeitos e a comunidade educativa estão imersos. Desse modo, a presente pesquisa objetiva avaliar os efeitos decorrentes dos conflitos escolares para a organização do sistema escolar localizado no município de Fortaleza, no Ceará.

Assim, para entendimento da avaliação e da gestão dos conflitos nesses espaços, faz-se importante o entendimento da realidade e do contexto dos sujeitos presentes nesse processo. A partir do contexto de transformações sociais em que a escola pública e gratuita está sedimentada, verifica-se, portanto, o olhar reflexivo na perspectiva histórica do materialismo dialético, formulada sob o prisma de Karl Marx (1818-1883) e suas contribuições para a educação.

Dessa forma, cabe compreender os conflitos sociais na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem historicamente dúbio, que delega para a escola o papel de promover ou asseverar essa dinâmica de acontecimentos. Deve-se,

portanto, avaliar os efeitos desses conflitos para a organização da dinâmica educativa e a mediação (gestão) adotada nesses espaços sob a égide do debate e da ressignificação desses movimentos para a comunidade escolar. Nesse viés, esta pesquisa constitui-se em 4 (quatro) polos de investigação revestidos na estratégia metodológica quadripolar evidenciada por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), que estabelece que os polos conversem e interajam entre si para a compreensão do objeto a ser avaliado. Nesse movimento dialógico, o conhecimento passa a ser estruturado sob a ótica do fenômeno. Essa etapa constitui-se como essencial para novas transposições epistemológicas regidas pelas tomadas de consciência sobre o fenômeno em análise e para a tessitura de novas reflexões.

Nessa construção, o polo denominado, a seguir, epistemológico contempla as questões filosóficas que permeiam a prática de investigação da pesquisa, a fim de compreender as contribuições da sociologia para a educação. Isso se dará sob a perspectiva de Karl Marx (1818-1883) no tocante aos aspectos de mobilização para a práxis revolucionária, tendo em vista a superação das desigualdades e da escola como *locus* de reprodução social e manutenção da ordem social.

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

O polo epistemológico traduz a necessidade de investigação social como força de mobilização para a transformação social. Assim, traduz a necessidade de observação dos fenômenos, articulando-os sob a ótica de materialização do pensamento.

Nessa perspectiva, o polo epistemológico centra-se na discussão da episteme e na análise dos pressupostos filosóficos que circundam o objeto em análise. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), essa análise compreende um olhar denso e aprofundado, situando-o como uma superação do senso elementar das coisas e da integralidade presente no contexto a que está vinculado. Assim, “[...] a epistemologia estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos.” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 42).

Nessa perspectiva, esse polo permite compreender a gênese do conhecimento científico articulado a uma base estruturada a partir da filosofia. O polo epistemológico traduz a necessidade de investigação do fenômeno por meio do detalhamento filosófico em que está assentado o problema da pesquisa.

O respectivo polo foi construído com base no olhar marxiano atrelado à realidade social promovida por Karl Marx (1818-1883). É nesse entendimento que as bases fundantes para a compreensão da escola enquanto espaço social estão centralizadas. Cabe, portanto, articular esses construtos para enviar a investigação cuidadosa acerca dos conflitos observados no contexto da escola pública e gratuita, compreendendo de que modo esses conflitos comprometem as ações promovidas na instituição de ensino pesquisada.

Diante disso, a divisão social e técnica do trabalho, a qual separa as ações de concepção, gestão e execução no âmbito das relações sociais, define as posições dos trabalhadores da hierarquia do corpo coletivo de trabalho. A primeira conclusão a que se chega atrela aos trabalhadores o caráter de execução e um saber

relacionado especificamente à prática, voltado estritamente aos modos de saber fazer (KUENZER, 1992).

Entender essa construção faz-se importante, tendo em vista que o trabalho é um agente de humanização do sujeito. Portanto, é nesse processo formativo que o homem visualiza e incorpora os modos de ser e agir na sociedade. De acordo com Saviani (2000), os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência, reafirmando o controle desses grupos sobre a educação oferecida à população. Assim, a escola acaba, pois, sendo um local de divergências sociais e culturais, devido à sua organicidade enquanto instrumento libertador; por vezes, acaba também promovendo o movimento contrário, constituindo-se como um aparelho reproduzidor dessas desigualdades sociais e culturais, funcionando como espelho da desigualdade.

2.1 O materialismo dialético de Karl Marx

O materialismo dialético compreende um método de construção dos fatos sociais sob a base material dos fatos. Assim, compreende a sistematização desses fatos sob a sua construção material, reduzindo a camada superficial que envolve a problemática da pesquisa. Esse método enseja uma ampliação de conceitos adotada por todos (THALHEIMER, 2014).

Conforme o autor, há diversas compreensões de mundo. Portanto, a realidade envolve uma série de contradições. Esse conceito de mundo é vinculado aos mecanismos de recebimento da educação e, por isso, sofre influências do meio, da sociedade em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, o materialismo dialético representa esse movimento histórico e vinculado a essa dinamicidade contínua de transformações das coisas.

O Estado funciona como aparelho de dependência na relação dos indivíduos e na forma social de produção da vida material (MARX, 2014). Nessa perspectiva, o materialismo dialético considera a luta como fator de transformação social, corroborando a ideia de que “[...] a sociedade capitalista não domina sua própria vida econômica e social.” (THALHEIMER, 2014, p. 12).

Segundo Marx (2014), as ideias não podem mudar, e é preciso construir a prática. Nesse sentido, a força material é capaz de ocasionar mudanças e, assim, o idealismo se distingue do materialismo. Essa visão de mundo compreende os pontos sobre a realidade observável na ação do ser social, papel necessário da filosofia.

Em conformidade com Lima (2006), o método marxiano constitui uma natureza de ordem complexa, pois condensa os determinantes sociais e históricos, promovendo, pois, uma ampla análise concreta, elencando os determinantes como capazes de ordenar a conjectura total dos fatos. Nessa perspectiva, as relações de produção são compostas pelos grandes grupos organizados em classes, camadas e grupos sociais nesse processo de construção social, e esses aspectos são determinantes no contexto social. Assim, para Marx, não existe uma verdade imutável.

Dessa forma, Lima (2006, p. 63) explica que “O método não é garantia de verdade, mas de uma empreitada complexa de intensa investigação. Essa análise está intrinsecamente relacionada à teoria social e econômica [...]”, ou seja, do não reducionismo das ideias sobre o objeto, mas como processo de construção de análises densas e relativas às condicionantes sociais e históricas permeadas no

desenrolar da historicidade dos fatos e das ações. O materialismo dialético, enquanto teoria científica histórica, atua no processo evolutivo como tentativa de explicação histórica dos acontecimentos.

3 POLO TEÓRICO

O polo teórico embasa as compreensões teóricas e conceituais do fenômeno estudado. Esse suporte de teorias e conceitos objetiva auxiliar o pesquisador na fundamentação necessária para a observação do objeto em estudo.

Dessa forma,

[...] a teoria, como fonte de conhecimento, deve ser parte integrante do processo de construção científica e instrumento de amadurecimento metodológico para a superação do senso comum. Na perspectiva de geração de novos conhecimentos, os conceitos e as teorias são agentes essenciais para a explicação dos fenômenos subjacentes à prática, assim esses conceitos são pautados na racionalização do objeto para a explicação dos fatos e para o direcionamento da prática do pesquisador. (SILVA, 2016, p. 41).

Quando o foco da democracia é a capacidade de decidir sobre o destino em comunidade, o que dizer sobre os educandos e suas famílias, que muitas vezes não conseguem ter participação nas decisões políticas advindas do poder estatal?

As escolas públicas, hodiernamente orientadas para a gestão democrática, têm buscado meios para superar a sua diversidade de conflitos (interpessoais, sociais, funcionais, de poder, etc.). A mediação ou gestão de conflitos na organização educacional pretende contribuir para a criação da cultura da paz. Há conflitos onde há pessoas. “O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal.” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Para iniciar a mediação de conflito em uma organização educacional, é necessário que seus agentes admitam a sua existência, com vistas a superá-lo em prol da melhoria do convívio e da educação de qualidade. “Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é tão conhecida por violência escolar.” (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Ruiz (1997, p. 25) salienta o seguinte: “Sabemos que ciertas tendencias de comportamiento se heredan, a pesar del cambio acelerado de las condiciones naturales y sociales, en las cuales debe tener lugar el desarrollo de los individuos, y que pueden no corresponder ya con el esquema heredado.” Cabem, portanto, o estabelecimento e a compreensão do conflito na organização educativa como um elemento fruto das condições sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Para Ruiz (1997), o conflito nasce da incongruência de posições distintas perante uma determinada situação. Quando se verifica a tensão dessas posições e interesses, devem-se considerar elementos capazes de minimizar os impactos gerados sobre as relações existentes no contexto escolar e dimensioná-los de forma

significativa e atenta. Dessa forma, os conflitos vistos como fenômenos sociais perpassam sua função pedagógica, política e de poder, pois essa exposição do diagnóstico situacional não intenta buscar furos no perfil de gestão diante de eventuais insucessos na superação de conflitos. Pelo contrário, pretende não apenas fornecer aos agentes instrumentos de transformação social, mas também construir uma hegemonia de classe alternativa à capitalista. Isso ocorrerá para que não se reproduza nas escolas o modelo hegemônico neoliberal perpetuador de desigualdades e múltiplos conflitos.

3.1 O conflito social na escola pública

Estabelecer um olhar contextual acerca dos desafios e da organização da escola pública, tecendo reflexões sobre a participação da comunidade, pais e professores, constitui-se tarefa da instituição escolar. Entretanto, como essa instituição responde perante a diversidade de relações construídas nesse contexto institucional? Segundo Regina Garcia (1984 *apud* SAES; ALVES, 2004), em qualquer sociedade capitalista, as normas escolares tendem a eleger como normal a criança da classe média, e não a criança advinda da classe trabalhadora. Essa orientação do processo de “normalização” que rege muitas organizações educacionais é típica de sociedades capitalistas, como a brasileira, governada por uma minoria social concentradora de poderes político e cultural.

Corroborando, Chrispino (2007, p. 16) explica que,

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos.

Diante do pensamento do autor, estamos perante um problema de organização política. Assim, a sociedade parece retornar a uma fase anterior, de acirramento social dos setores que a compõem. “Eles são apenas a expressão geral das relações reais de uma luta de classes existente, de um movimento histórico que ocorre diante de nossos olhos.” (MARX, 2014, p. 113).

Nessa perspectiva, segundo Chrispino (2007), é importante romper o mito criado em relação ao conflito, pois o conflito conduz à manifestação na qual se ampliam as suas consequências. Assim, o conflito é a manifestação dessa ordem democrática que impulsiona e solidifica o sistema. Desse modo, para o autor, o conflito origina-se da interação com os seres e seus pares. A sociedade, portanto, obedece a essa sistemática de ordenação desses conflitos. E “[...] somente estudo e compreensão das relações que existem dentro da ordem podem permitir o entendimento completo dos conflitos que nela se originam e que, por fim, são a razão de sua existência.” (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Considerar os conflitos escolares passíveis de resolução implica facilitar o desenvolvimento dos sujeitos que integram essa realidade. Considerá-la constitui-se como elemento direcionador das ações a serem empreendidas (VIDIGAL; OLIVEIRA, 2013).

Assim, a escola deve assumir o papel de mediação consciente dos conflitos escolares no intento de aprofundar as relações de diálogo estabelecidas sob a égide social. Cabe, portanto, à instituição escolar promover a ampliação dos laços entre os discentes e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Diante do contexto de trabalho coletivo e atento a ser realizado pela instituição escolar, cabe verificar com minúcia a especificidade de cada movimento que circunda o contexto escolar e atuar no processo de superação significativa dos conflitos vivenciados dentro da escola.

Cabe o entendimento de que a escola não deve se ater apenas ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que a integram, mas procurar conduzir, com coerência, a ampliação desse movimento dialógico das relações afetivas perante as causalidades decorrentes da amplitude social, cultural e econômica no contexto em que tais relações são postas e conduzidas no cotidiano escolar. Assim, nessa perspectiva, considerar a realidade em que o sujeito está imerso compreende entender o contexto em que esse indivíduo está historicamente situado. Vygotsky entende o desenvolvimento humano como intrinsecamente vinculado aos aspectos materiais históricos em que o sujeito esteve inserido no seu processo de desenvolvimento (REGO, 2012).

Vygotsky (1826-1934), influenciado pelas ideias e proposições de Karl Marx, acaba creditando aos seres humanos a qualidade complexa e sofisticada da interação das relações sociais como elementos basilares para o processo de construção de si. Dessa forma, o ser humano não figura apenas como produto das relações externas, mas atua enquanto sujeito ativo na moldura desse contexto social em que está situado (REGO, 2012).

Entende-se, segundo essa lógica do desenvolvimento, a relevância da cultura enquanto estrutura indissociável desse processo, considerada como elemento importante e norteador da percepção do mundo e das relações desenvolvidas no contexto escolar. Esses conceitos corroboram Chrispino (2007), ao definir o conflito por meio da divergência de interesses pelo coletivo. Portanto, conforme o autor, a escola configura-se como lugar em que esses conflitos vão acontecer, tendo em vista a diversidade das relações entre a comunidade escolar e a instituição, discentes e docentes. Dessa forma, cabe considerar as questões inseridas na perspectiva dos conflitos vivenciados pela escola, refletindo então sobre a profundidade dos motivos e as circunstâncias.

Nessa perspectiva, Neves (2013, p. 25) afirma que “[...] não somente nas contradições de classes, ideias de motivações ou ausências individuais, mas também as relações interpessoais com todas as suas desigualdades e singularidades como sendo ventos que movem os moinhos dos conflitos latentes em cada ser.” Para tanto, ao observar cada movimento, necessita-se repensar as alternativas para a mediação dos conflitos, das relações e as possibilidades para compreendê-los em essência. Assim, “[...] a estrutura familiar e o contexto social em que a escola está inserida também influenciam o ambiente, pois é através desses que dependerá o bom relacionamento no ambiente escolar, pois envolve toda a comunidade escolar.” (PACIEVITCH; GIRELLI; EYNG, 2009, p. 7070).

Por meio da base familiar e da estrutura social em que os sujeitos estão imersos, a relação e a superação dos conflitos dependem, necessariamente, do encaixe dessas relações. Desse modo, cabe o entendimento dessas relações e o

modo como estas desempenham papel preponderante na formação dos sujeitos e na condução e sensibilização desses conflitos inseridos na dinâmica e organização educativa.

De acordo com Neves (2013, p. 32), “[...] é pertinente que as situações de conflitos sejam vistas como oportunidade de aprendizagem.” Conforme essa ótica, os conflitos entre os sujeitos reverberam possibilidades de ampliação e melhoramento dos laços construídos. “Em um ambiente em que há diversidade cultural, e em que as identidades estão se constituindo, como no ambiente escolar, os conflitos entre os sujeitos são inevitáveis.” (PACIEVITCH; GIRELLI; EYNG, 2009, p. 7075).

3.2 Avaliação da gestão de organização educacional

Sabe-se que a avaliação educacional, enquanto campo de estudo, objetiva auxiliar na construção e tomadas de consciência para novas ações. A avaliação da gestão educacional compreende, segundo Vianna (2000), um contexto repleto de problemáticas que envolvem o surgimento de novos ciclos, fontes e formas de conhecimento.

Sabe-se, portanto, que “[...] organização é um conceito extrapolante da semântica administrativa, uma vez que associa elementos de compreensão que envolvem, também, componentes éticos do processo complexo de formação e inclusão das identidades.” (CARNEIRO, 2015, p. 188). Assim, avaliação da gestão educacional significa investigar e intervir de maneira adequada para a busca de gestão da escola centrada no alcance de uma aprendizagem satisfatória e significativa dos sujeitos (LUCKESI, 2005).

Nessa perspectiva, é preciso estabelecer os limites e as contradições que permeiam a organização educacional. Conforme Carneiro (2015, p. 189), “[...] a educação escolar tem uma estrutura de organização material e de organização finalística e axiológica, como distribuição de responsabilidade, sistematização de procedimentos e compartilhamento de ações.” Ou seja, quando se investiga sobre a avaliação da gestão educacional, reitera-se o delineamento de ações voltadas para os sujeitos, e também para os produtos gerados a partir da intervenção na comunidade educativa.

Para Hoffmann (2009), a avaliação da gestão vincula-se às necessidades e às demandas específicas do contexto da organização. Dessa forma, a autora salienta a importância de articulação das ações a serem tomadas nessa construção formativa na escola de forma a considerar o contexto e a realidade dessas instituições para a promoção de ações e intervenções.

Corroborar-se o que afirma Luck (2012, p. 31): “[...] em meio a esse processo de mudança, não apenas a escola desenvolve a consciência sobre a necessidade de orientar o seu processo interno de mudança, de modo a acompanhar as novas condições externas, como a própria sociedade cobra que faça.” Dessa forma, cabe considerar o espaço da escola para a formação necessária dos indivíduos que nela estão inseridos, buscando a ampliação dos níveis de desenvolvimento das pessoas.

Segundo essa percepção, as organizações educativas inserem-se na multidisciplinaridade dos conceitos inerentes à prática e organização educacional. Entende-se que as instituições repletas de diversidade e identidade própria possam

estabelecer critérios de promoção de uma prática de avaliação da gestão contextualizada e atenta às especificidades do contexto em que estão imersas.

Os elementos pertencentes a essa ordenação articulam-se aos outros campos e setores sociais. Assim, os interesses convergentes ou não, irão permear as interações dos sistemas – em conformidade com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 315): “[...] quando instituições escolares recebem recursos do Estado para serem gastos na escola, ocorrem ações entre o sistema de ensino, o sistema político e o sistema econômico.” Dessa forma, as relações entre os sistemas são articuladas e sistematizadas por meio da ótica e do estabelecimento de interesses.

Para Luck (2012), a construção da identidade enquanto instituição acaba sendo constituída pela capacidade organizacional de elaboração e criação mediante gestão compartilhada e monitoramentos das ações relativas à manutenção da estrutura escolar. Dessa forma, a avaliação da gestão constitui-se como elemento obrigatório para o aprimoramento das práticas institucionais realizadas nas organizações educacionais. Conforme Carneiro (2015, p. 189), “[...] a educação escolar tem uma estrutura de organização material e de organização finalística e axiológica, como distribuição de responsabilidade, sistematização de procedimentos e compartilhamento de ações.” Assim, a avaliação da gestão empregada servirá para a organização e planejamento dessas ações.

Sabe-se, portanto, que, viabilizada a autonomia para a organização das instituições, abrem-se possibilidades legais e normatização das ações para empreender o alcance dos objetivos comuns de organização e funcionamento, ou seja, “[...] uma construção mais coletiva e democrática das formas de organização e de funcionamento de estabelecimentos e sistemas locais de ensino, de acordo com a especificidade das necessidades.” (ALVES; VILLARDI, 1997, p. 70).

Muitas escolas vêm conduzindo experiências importantes em avaliação. Essas experiências, entretanto, precisam ser divulgadas sem o temor das incertezas, pois essas incertezas deverão nutrir as discussões. É necessária a tomada de consciência gradual e coletiva em nível de escola de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação. (HOFFMANN, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, a avaliação da gestão corrobora uma ampliação das experiências adquiridas nessas instituições, contribuindo para uma ampliação significativa dos sujeitos imersos na dinâmica educativa. Assim, a avaliação da gestão desempenha uma importante contribuição social e também política, ocasionando o alcance dos objetivos educativos comuns a esse espaço de formação.

A seguir, será apresentado o polo denominado morfológico, discorrendo sobre os mecanismos de estruturação do modelo, considerando as especificidades e a base conceitual que compõe essa organização.

4 POLO MORFOLÓGICO

O polo morfológico compreende a base concreta adotada para compor o modo de análise do fenômeno. Dessa forma, o modelo compreende um construto real revestido de procedimentos operacionais teórico-metodológicos essenciais

para a observação do objeto de pesquisa. Verifica-se, portanto, que a operacionalidade do polo morfológico garante um aparato em concretude conceitual e epistemológica que atua no fornecimento de base para a compreensão e o entendimento do objeto. O polo morfológico concentra-se, conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), na exposição dialógica do fenômeno em análise, cabendo considerar a causa, a ação e os objetivos que permeiam a estruturação concreta do fenômeno. Os elementos unem-se para integrar-se na proposição de investigação coerente a partir de uma realidade concreta e experiencial. Nesse aspecto, contribui para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa, de modo que será compreendido por meio da investigação acerca do modelo de gerenciamento de conflitos adotados pelo município de Fortaleza (CE) e dos modos de operação no respectivo modelo. Assim, caberá compreender os pressupostos que direcionam o equilíbrio na resolução dos conflitos observados nas escolas municipais de Fortaleza (CE).

4.1 Modelo de gestão e avaliação de conflitos

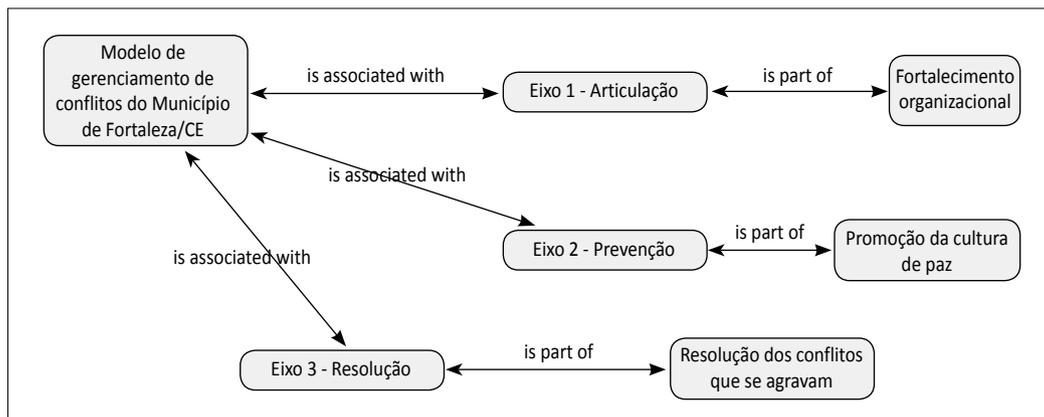
O modelo de gerenciamento de conflitos adotado pelo município de Fortaleza (CE) foi criado em 2013 pela atual gestão. A célula de mediação de conflitos tem como objetivo central o acompanhamento sistemático e institucional das redes de ensino distribuídas de acordo com as necessidades das unidades escolares. Desse modo, a rede direciona um coordenador para o atendimento regular de cada distrito de educação, auxiliando na mediação dos casos a serem solucionados pela célula de acompanhamento supracitada (CEARÁ, 2017).

O município de Fortaleza (CE) dispõe de 6 (seis) distritos de educação e 1 (um) coordenador orientado e capacitado por meio de formações contínuas para desempenhar o acompanhamento das unidades escolares. Essas formações são realizadas pela célula de monitoramento, mediação e gestão de conflitos. A equipe da célula é compreendida como multidisciplinar, ou seja, são profissionais efetivos da rede municipal que desenvolvem tais ações com o intuito de humanizar e sistematizar processos resolutivos dos problemas e conflitos escolares. Diante dessa compreensão, cabe entender que o setor está em processo de amadurecimento de suas ações e que projetos são feitos com o intuito de aproximar as escolas e entendê-las em seus contextos diversos. Deve-se, portanto, garantir a ampliação da respectiva célula com o intuito de melhorar as relações e a troca de experiências entre os distritos e, assim, ampliar horizontalmente as ações e os encaminhamentos realizados pelo setor em questão. O modelo adotado pelo município de Fortaleza (CE) foi incorporado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Segundo o Ministério Público do estado do Ceará, a mediação desvela-se como uma

Forma consensual de gestão de conflitos durante a qual o mediador, uma terceira pessoa imparcial e qualificada, atua como um facilitador de diálogos, com o intuito de manter ou restabelecer o vínculo entre as partes, promovendo a comunicação não violenta, possibilitando aos mediados chegarem a um consenso, sem a sua interferência, possibilitando à construção de um acordo que satisfaça às suas necessidades. (CEARÁ, 2017, p. 2).

O modelo compreende 3 (três) eixos fundantes para o trabalho realizado pela célula denominada Mediação de Conflitos e Cultura de Paz. Desse modo, os eixos enquadram-se como elementos norteadores do trabalho desenvolvido pela célula de trabalho. O eixo 1, denominado Articulação Objetiva, agrega parceiros e ações para a célula de Mediação de Conflitos. Esse eixo atrela-se ao planejamento das ações realizadas com vistas ao melhoramento do contexto das pessoas que compõem a rede. O segundo eixo, denominado Promoção da Cultura de Paz, envolve a restauração das relações e a prevenção da violência com base no estabelecimento de relações saudáveis. O eixo chamado Resolução de Conflitos promove a otimização de ações para a superação das divergências (CEARÁ, 2017).

Figura 1 – Modelo de gerenciamento de conflitos



Fonte: Secretária Municipal de Educação (FORTALEZA, 2017).

A seguir, será apresentado o polo técnico enquanto caminho epistemológico que rege as etapas de construção da pesquisa. Nessa etapa, serão contextualizados os procedimentos adotados na pesquisa e o *locus* em que a pesquisa foi realizada, bem como serão apresentados os resultados e as contribuições advindas dessa investigação para o alcance da qualidade educacional na escola pública e gratuita localizada no município de Fortaleza (CE).

5 POLO TÉCNICO

O polo técnico conduz o olhar contextual acerca dos desafios na organização da escola pública, tecendo reflexões sobre a participação da comunidade, pais e professores para a resolução dos conflitos visualizados nessa realidade. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa constitui-se essencialmente descritiva e centrada na abordagem qualitativa, inserida na perspectiva da historicidade cultural, centrando esse olhar no materialismo dialético e nas proposições alcançáveis para essa realidade.

Dessa forma, cabe entender a multidiversidade da escola pública e os principais desafios na dinâmica investigada. Para tanto, realizou-se a feitura de dois instrumentais. O primeiro pertencente à célula de mediação e gerenciamento de conflitos do município de Fortaleza (CE). Desse modo, também foi realizada uma entrevista semiestruturada a partir dos insumos teóricos construídos para a res-

pectiva observação. O instrumental foi aplicado juntamente com a equipe multidisciplinar que realiza o gerenciamento do setor de mediação de conflitos e cultura de paz. O segundo instrumental adotado na pesquisa constituiu-se como questionário com assertivas objetivas, construídas com base na escala Likert de percepção, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Escala de percepção adotada na pesquisa

Escala	Afirmativas
0	Não sei responder
1	Discordo totalmente
2	Discordo parcialmente
3	Concordo parcialmente
4	Concordo plenamente

Fonte: adaptado de Bonini e Bonini (1972).

A amostra por conveniência foi construída com base em professores e núcleo gestor de 1 (uma) escola da rede pública municipal de Fortaleza (CE). Destaca-se que 12 (doze) sujeitos aceitaram participar da pesquisa. A análise qualitativa foi amparada no *software* Atlas.ti7 (*Computer - Assisted Qualitative Data Analysis Software - CAQDAS*), versão 7.1 para o *Windows*. Os dados obtidos foram tabulados sob a ótica da estatística descritiva realizada pelo *software* SPSS (*Statistical Package Social Sciences*), versão 21.0 para o *Windows*. O primeiro bloco do instrumental utilizado fez referência ao perfil dos sujeitos adotados na pesquisa, enquanto o segundo atrela-se aos conceitos de conflito escolar e de gestão de conflitos na instituição.

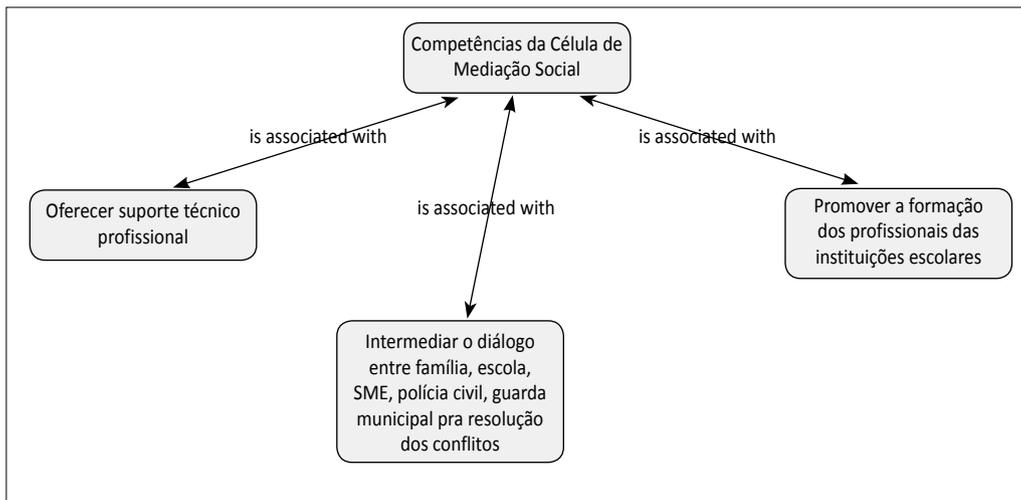
5.1 Análise e discussão dos dados da pesquisa

Conforme análise das entrevistas realizadas na célula de Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, observou-se que essa está em processo de amadurecimento. Assim, suas ações ainda carecem de maior investimento do sistema que a integra. Cabe, portanto, ampliar as ações e os projetos desenvolvidos pela célula com o intuito de atingir as escolas. De acordo com a profissional, a célula acaba por “apagar incêndios”, e, dentro dessa realidade, a mediação e a prevenção da violência deve ser uma constante.

A célula atende escolas da rede pública municipal de Fortaleza (CE), mas estas têm poder deliberativo de escolha sobre a participação ou não nos projetos planejados pela célula. O alcance das ações acaba tornando-se limitado, dadas as condições estruturais e sociais em que estão imersos. Segundo a profissional do setor, a célula objetiva agregar ações para a diminuição da violência e promover uma cultura de paz como solução prática para os entraves observados na escola. Conforme a Figura 2 a seguir, delinham-se os eixos norteadores realizados pela célula.

Em relação aos dados coletados na escola por meio de questionário, observou-se que apenas 12 (doze) respondentes preencheram os formulários. De acordo com a análise empreendida, verificou-se que os sujeitos se enquadraram nas seguintes funções desempenhadas na escola: diretor, coordenador e professor.

Figura 2 – Eixos centrais da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (FORTALEZA, 2017).

Com relação ao perfil dos respondentes oriundos do conselho escolar, a amostra foi de (n=12), conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Perfil do respondente

Perfil do respondente	n.º	%
Gênero		
Feminino	10	83,3
Masculino	2	16,7
Faixa etária		
35 anos ou mais	12	100,0
Função no Conselho Escolar		
Diretor	1	10,0
Coordenador	2	20,0
Professor	6	60,0
Outro	1	10,0
Estado civil		
Solteiro	4	33,3
Casado	8	66,7
Renda familiar		
De 1 a 3 sm	2	18,2
De 3 a 4 sm	2	18,2
De 4 a 5 sm	7	63,6
Tempo de função no conselho		
até 3 semestres	6	54,5
de 3 até 6 semestres	3	27,3
acima de 6 semestres	2	18,2
Forma de ingresso		
Concurso	4	44,4
Eleição na escola	3	33,3
Indicação	2	22,2
Escolaridade		
Graduação	3	25
Especialização	7	58,3
Mestrado/Doutorado	2	16,7

Fonte: elaborada pelos autores.

De acordo com a análise feita, (n=10) são funcionários do gênero feminino, enquanto (n=2) são do gênero masculino, o que denota uma maioria feminina no conselho escolar da escola pesquisada. Em relação à função desempenhada na escola, os respondentes enquadram-se nas funções de (n=1) diretor, (n=2) coordenador, (n=6) professor, outro (n=1). A maioria dos respondentes encontra-se no conselho escolar até 3 (três) semestres, o que representa 1 (um) ano e meio nessa função.

Em relação à forma de ingresso, os respondentes adentraram (n=4) por concurso, (n=3) eleição, enquanto (n=2) por indicação. Quanto à titulação, a análise realizada constatou que (n=3) são graduados, (n=7) possuem especialização e (n=2) mestrado/ doutorado. Indagou-se ao conselho escolar da escola quanto ao modelo de gerenciamento de conflitos da referida instituição de ensino, de acordo com a escala de percepção adotada nessa construção. Conforme a Tabela 2 a seguir, verificaram-se os resultados obtidos por meio de estatística descritiva aplicada na pesquisa.

Tabela 2 – Modelo da célula de gerenciamento de conflitos

Avaliação do gerenciamento de conflito	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Não sei responder
A escola oportuniza momentos de diálogo	1(9,1)	-	2(18,2)	8(72,7)	-
Acompanhamento da comunidade escolar	1(8,3)	-	1(8,3)	10(83,3)	-
Parceria para a resolução de conflitos	1(9,1)	1(9,1)	4(36,4)	5(45,5)	-
Impacto das desigualdades sociais	1(8,3)	3(25,0)	6(50,0)	2(16,7)	-
Mediação discente e docente pelo núcleo escolar	-	-	3(25,0)	9(75,0)	-
Contribuições do conselho escolar	1(8,3)	2(16,7)	2(16,7)	7(58,3)	-
Acolhimento do núcleo gestor da escola	-	-	2(16,7)	10(83,3)	-
Recursos da instituição para a resolução de conflitos	1(9,1)	2(18,2)	5(45,5)	3(27,3)	-
Problemas de ordem social	2(16,7)	-	3(25,0)	7(58,3)	-
Promoção de palestras e oficinas sobre os desafios vivenciados pela escola	1(8,3)	3(25,0)	1(8,3)	4(33,3)	3(25,0)

Fonte: elaborada pelos autores.

Questionou-se aos respondentes se a escola oportuniza momentos de diálogo; (n=1) discordou totalmente da respectiva premissa, enquanto (n=2) concordaram parcialmente e (n=8) concordaram plenamente. Diante disso, conclui-se que a escola acaba por propiciar momentos de diálogo para novas tomadas de decisões. Indagou-se aos respondentes quanto à realização de acompanhamento dos sujeitos que integram a escola; (n=1) discordou totalmente da premissa, (n=1) concordou parcialmente com a premissa, enquanto (n=10) concordaram plenamente com o acompanhamento dos pais, professores e alunos promovido pela instituição.

Em relação aos encontros e parceria com a comunidade para a resolução dos conflitos, constatou-se que (n=1) discorda totalmente da assertiva contida no ins-

trumental, (n=1) discordou parcialmente, enquanto (n=4) concordam parcialmente, e (n=5) concordam plenamente. Desse modo, a escola apresenta envolvimento com a comunidade, principalmente nos momentos de conflito. Observou-se, ainda, a relação entre os impactos das desigualdades sociais e se estes atingem as ações a serem realizadas na escola; (n=1) discordou totalmente, (n=3) discordaram parcialmente, (n=6) concordaram parcialmente, enquanto (n=2) concordaram totalmente com a premissa contida em instrumental.

Quando indagados se os conflitos existentes entre professores e alunos são mediados pelo núcleo gestor da escola, verificou-se que (n=3) concordam parcialmente, enquanto (n=6) concordaram plenamente com a premissa contida em instrumental. Diante disso, verifica-se que a escola supracitada age na mediação dos conflitos oriundos de seus pares, fortalecendo parcerias e incentivando o diálogo diante dessas situações.

Em relação ao conselho escolar, verificou-se que (n=1) discordou totalmente, (n=2) discordaram parcialmente, (n=2) concordaram parcialmente e (n=7) concordaram plenamente com a assertiva. Dessa forma, pode-se constatar que o conselho escolar da referida instituição tem papel importante na resolução dos conflitos, se inserido na mediação destes dentro do contexto escolar.

Quanto ao acolhimento por parte do núcleo gestor da instituição de ensino, constatou-se que (n=2) concordaram parcialmente, enquanto (n=10) concordaram plenamente com o apoio fornecido pela equipe gestora para solucionar os conflitos desse contexto. Indagados sobre os recursos da instituição para a realização dos trabalhos desenvolvidos na escola, (n=1) discordou totalmente, (n=2) discordaram parcialmente, enquanto (n=5) concordaram parcialmente, e (n=3) concordaram plenamente com a assertiva. A quantidade de recursos denota ser suficiente para as ações realizadas com esse objetivo na instituição pesquisada.

Em relação aos problemas de ordem social e se estes impactam o dia a dia escolar, verificou-se que (n=2) discordaram totalmente, (n=3) concordaram parcialmente, e (n=7) concordaram plenamente. Desse modo, constatou-se que esses problemas acabam por dificultar a dinâmica escolar. Quanto à promoção de oficinas e palestras relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, verificou-se que (n=1) discordou totalmente, (n=3) discordaram parcialmente, (n=1) concordou parcialmente, (n=4) concordaram plenamente, e (n=3) afirmaram não saber responder à respectiva premissa. Assim, verificou-se que a promoção de palestras e oficinas ainda carece de maior atenção por parte dos sujeitos que integram a dinâmica escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou avaliar os efeitos decorrentes dos conflitos escolares para a organização do sistema escolar localizado no município de Fortaleza (CE). Dessa forma, verificou-se, a partir do estudo realizado, que as políticas públicas de prevenção e auxílio na mediação e cultura de paz devem continuar em aperfeiçoamento constante, sendo ainda estimuladas quanto ao seu papel dentro das unidades escolares. Faz-se importante ampliar as ações desse setor e a parceria com as escolas localizadas no município de Fortaleza (CE). A abrangência desse setor nas comunidades e nas relações construídas na escola tornará a me-

dição dos conflitos algo inerente à dinâmica educativa presente nessas instituições de ensino. Assim, deverão ser realizadas a ampliação dos projetos e a inserção dessas unidades na rotina de intervenções para a promoção mais atenta das especificidades de cada realidade observada.

Observou-se que os sujeitos que integram a dinâmica escolar, professores, coordenadores e gestores, entendem a importância da mediação e da promoção de ações para a superação dos desafios propostos. Contudo, a falta de recursos e apoio dentro da rotina escolar acaba por impactar a solução dos conflitos existentes na escola. Diante desse contexto, deve-se investir tempo, apoio e diálogo nas relações presentes na escola. Conclui-se, por conseguinte, que a comunidade, enquanto impulsionadora das ações de prevenção e parceria com a escola, deve constituir-se elemento-base de desenvolvimento, para, assim, atuar juntamente com a instituição na solução dos conflitos escolares observados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark: Dunya Editora, 1997.
- BONINI, Edmundo Eboli; BONINI, Sérgio Eboli. *Estatística*. São Paulo: Loyola, 1972.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 23. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará. *Projeto de implantação da mediação escolar*. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/02/20170131-Projeto-Mediacao-Escolar.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação políticas públicas Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002. Acesso em: 24 abr. 2020.
- FORTALEZA. Célula de mediação de conflitos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. *Cartilha mediação de conflitos*. Disponível em: <https://seguranca.fortaleza.ce.gov.br/images/PDFs/Cartilha-Medio.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2.º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

- LIMA, Marcos Antonio Martins. O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua formulação. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 53-65, jan./jun. 2006. DOI: 10.19094/contextus.v4i1.32074. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/contextus/article/view/32074>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- MARX, Karl. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, Coimbra, n. 1, p. 43-56, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- NEVES, Rosana Batista Vieira. *Conflito escolar: uso da mediação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo, 2013. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%3a7%3a3o_Rosana-Batista-Vieira-Neves.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- PACIEVITCH, Thais; GIRELLI, Eliane; EYNG, Ana Maria. Violências nas escolas: Mediação de conflitos e o clima escolar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC- PR, 2009. p. 7066-7079.
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- RUIZ, Rosario Ortega. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía, 1997. Disponível em: <harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- SAES, Décio Azevedo Marques de; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais: uma abordagem sociológica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 165-182, jul./dez, 2004. DOI: 10.26512/lc.v10i19.3200. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3200>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Denize de Melo. *Avaliação da gestão em escolas da rede municipal de Fortaleza (CE)*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19246>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- THALHEIMER, August. *Marxismo e o existencialismo*. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/ano/mes/marxismo.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira; OLIVEIRA, Almani Tardin de. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez., 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2707. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2707>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Recebido em: 4 jun. 2020

Aceito em: 21 jun. 2020