

COTIDIANO E PRÁTICAS PUNITIVAS: UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

*Katury Rayane Rodrigues Ramos**, *Rosemary de Oliveira Almeida***,
*Irene Alves de Paiva****

RESUMO

Reflexões em torno do cotidiano das escolas observadas, em que a mediação de conflitos vem sendo instaurada, demonstram que as soluções dos conflitos ainda perpassam a busca pelo disciplinamento e construção de regras. O objetivo deste artigo é trazer outras formas de visualização dos conflitos sociais escolares por meio da mediação de conflitos. O recurso de pesquisa utilizado é qualitativo com cunho exploratório descritivo, posto que sua principal finalidade é identificar como as escolas trabalham a mediação de conflitos. Os métodos qualitativos de análises utilizados foram observações do cotidiano escolar com a inserção em campo, coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os agentes mobilizadores da proposta de mediação, professores das escolas e agentes do Estado inseridos na proposta. Este artigo parte da hipótese de que a cultura punitiva e as práticas educativas coercitivas, que caracterizam a maioria das práticas escolares, ampliam os problemas relativos à violência e a conflitos sociais no interior da escola. A construção de novos hábitos, por meio de uma ressignificação do ambiente escolar, com a inserção da mediação de conflitos, propõe uma reconfiguração das relações sociais e de um novo paradigma na escola. A escola municipal do Mar é o campo de análise. Localizada no bairro Mucuripe, na cidade de Fortaleza (CE), esta escola da rede municipal de ensino está vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e ao distrito II de educação. Os desafios apontam para necessidade de pensar a escola

* Doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e como mediadora de Conflitos pelo Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) e pela ONG *Terre des hommes* (ONG TDH). Endereço para correspondência: Rua Minas Gerais, n.º 244, apto. D, Neópolis, CEP 59.080-370, Natal (RN). Correio eletrônico: katuryrayane@hotmail.com

** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico em Sociologia da UECE. Endereço para correspondência: Avenida Luciano Carneiro, n.º 345, Fátima, CEP 60.410-690, Fortaleza (CE). E-mail: rosemary.almeida67@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, *Campus* Universitário Lagoa Nova, CEP 59.078-900, Natal (RN). Correio eletrônico: irenealvesp@gmail.com

e os sujeitos escolares, pois práticas de mediação involuntárias e a intervenção técnica mediadora são os resultados da abordagem restaurativa dos conflitos.

Palavras-chave: Escola. Práticas punitivas. Mediação de conflitos.

DAILY AND PUNITIVE PRACTICES: A STUDY ON MEDIATION OF
CONFLICTS IN PUBLIC SCHOOLS OF CEARÁ

ABSTRACT

Reflections on the daily life of the schools observed, in which the mediation of conflicts has been established, show that solutions to conflicts still permeate the search for discipline and rulemaking. The purpose of this article is to bring other forms of visualization of school social conflicts through mediation of conflicts. The research resource used was qualitative with a descriptive exploratory character, since its main purpose is to identify how schools have worked for the mediation of conflicts. The qualitative methods of analysis used were observations of school everyday with the insertion in the field. The data were collected through semi-structured interviews with the mobilizing agents of the mediation proposal, school teachers and state agents included in the proposal. This article is based on the hypothesis that punitive culture and coercive educational practices, which characterize most school practices, amplify problems related to violence and social conflicts within the school. The construction of new habits, through a re-signification of the school environment, with the insertion of conflict mediation, proposes a reconfiguration of social relations and a new paradigm in school. The municipal school of the Sea is the field of analysis, which is placed in the Mucuripe district of the city of Fortaleza (CE). This school is part of the municipal education network linked to the Municipal Department of Education (SME) and the education district II. Challenges point to the need to think about school and school subjects, since involuntary mediation practices and mediating technical intervention are the results of the conflict restorative approach.

Keywords: School. Educational practices. Mediation of conflicts.

COTIDIANO Y PRÁCTICAS PUNITIVAS: UN ESTUDIO SOBRE LA
MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CEARÁ

RESUMEN

Reflexiones en torno del cotidiano de las escuelas analizadas, donde la mediación de conflictos viene siendo instaurada, demuestran que las soluciones de los conflictos aún atraviesan la búsqueda por el disciplinamiento y construcciones

de regras. El objetivo de este artículo es traer otras formas de visualización de los conflictos sociales escolares a través de la mediación de conflictos. El recurso de investigación utilizado es cualitativo con cuño exploratorio descriptivo, puesto que su principal objetivo es identificar cómo las escuelas trabajan la mediación de conflictos. Los métodos cualitativos de análisis utilizados fueron observaciones del cotidiano escolar con la inserción en campo. Recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas con los agentes movilizados de la propuesta de mediación, profesores de las escuelas y agentes del Estado insertados en la propuesta. Este artículo parte de la hipótesis de que la cultura punitiva y las prácticas educativas coercitivas, que caracterizan la mayoría de las prácticas escolares, amplían los problemas relativos a la violencia y los conflictos sociales dentro de la escuela. La construcción de nuevos hábitos, por medio de una resignificación del ambiente escolar, con la inserción de la mediación de conflictos, propone una reconfiguración de las relaciones sociales y de un nuevo paradigma en la escuela. La escuela municipal del Mar es el campo de análisis. Ubicada en el barrio Mucuripe de la ciudad de Fortaleza (CE) esta escuela es de la red municipal de enseñanza vinculada a la Secretaría Municipal de Educación (SME) y al distrito II de educación. Los desafíos apuntan a la necesidad de pensar la escuela y los sujetos escolares, pues prácticas de mediación involuntarias y la intervención técnica mediadora son los resultados del abordaje restaurativo de los conflictos.

Palabras clave: Escuela. Prácticas educativas. Mediación de conflictos.

1 INTRODUÇÃO

Os conflitos escolares são parte inerente do cotidiano escolar. A violência é uma das possíveis consequências dessas relações conflituosas e se reproduz em ações de discriminação e esquemas classificatórios sobre alguns sujeitos sociais, como jovens estudantes da escola pública. É importante dimensionar que essa parcela de jovens estudantes pertencente ao sistema educativo brasileiro público demonstra defasagens em larga escala. O processo de letramento é o reflexo da desigualdade social em que esses jovens estão inseridos.

No contexto escolar, a busca de soluções para conflitos diversos tem ocorrido mediante a reprodução de práticas autoritárias, relativas à ideia de classificação e hierarquização entre os sujeitos escolares: agentes da secretaria e gestão, professores, coordenação, alunos e apoio – constituindo, deste modo, práticas de reprodução da violência.

Esse sistema de classificação, no caso da escola, está associado às distinções, por exemplo, entre alunos que possuem melhor desempenho no que tange às notas num sistema eminentemente classificatório e outros considerados indisciplinados ou alunos-problemas; entre alunos e professores no que se refere à hierarquização de poderes, pois os docentes e núcleos gestores resguardam a ideia de autoridade, utilizando práticas educativas punitivas para a manutenção da ordem, como, por exemplo, a expulsão de alunos indisciplinados da sala de aula.

A educação, neste espectro, atrela-se à mobilização de um Estado que, mediante o seu capital simbólico, visa solucionar os problemas relativos aos conflitos escolares por meio de penas e sanções com base em regimentos e documentos oficiais, a chamada cultura punitiva. O poder simbólico do Estado se configura através dos seus mecanismos de ação, como as sanções instituídas, os regimentos, os agenciamentos punitivos dos professores - elementos que pertencem à lógica do *habitus* de punição. Esse poder é incorporado pela cultura escolar em que estão inseridos gestores, professores e estudantes. Estes últimos, por sua vez, são classificados da seguinte forma: os disciplinados, os normativos e os alunos-problemas. As descontinuidades analíticas são o foco do conceito de *habitus* incorporado na escola. Neste artigo, chamamos a atenção para dois tipos: aquele advindo da cultura punitiva, *habitus* punitivo; e o outro, atrelado à mediação, *habitus* restaurativo.

A mediação de conflitos traz consigo a quebra da lógica de poderes, pois há uma mudança de perspectiva atrelada à noção do aluno mediador. A ideia de que o aluno é agente nas ações restaurativas causa um desequilíbrio na função de mando do diretor da escola, que enxerga essas situações como desfavorecedoras da sua função na gestão escolar.

Nesse campo escolar, que visa à padronização de comportamentos e ações, existem lutas sociais em que há um jogo de forças no qual as ações se tornam um conhecimento adquirido e, por sua vez, incorporado. A existência de práticas restaurativas na escola também entra nesse jogo como possibilidade de contraponto às práticas punitivas, que pertencem a uma cultura da violência. Essa contraposição à cultura de dominação e organização do mundo escolar é vista na possibilidade de alunos serem mediadores. As origens das organizações das instituições escolares colocam os alunos em uma lógica de passividade pelo disciplinamento. Com a mediação escolar, os alunos passam a exercer uma autonomia dentro da escola, sendo peça-chave no processo de formação da cultura de paz.

2 A ESCOLA, O COTIDIANO E AS PRÁTICAS PUNITIVAS

A lógica punitiva pertence a aspectos referentes ao cotidiano e às culturas escolares constituídas em cada instituição de ensino, com base nas relações e práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos escolares. No nível de instituições sociais, a escola segue uma lógica padronizada de ações, resultado do processo de racionalização no mundo ocidental. O cotidiano e as práticas punitivas na escola seguem a lógica da racionalização social “[...] implica considerar de que forma a compreensão do mundo institucionaliza-se como ação social. Nesse nível, o que Weber elucida é a institucionalização da ação social com relação a fins nos complexos institucionais da economia capitalista e do Estado moderno” (SELL, 2013, p. 35-36).

Esse conjunto de aprendizados formais é vivenciado também com a quebra da disciplina pelos conflitos, elementos explícitos reveladores da desordem, não administráveis, vinculados à sublimação do processo civilizatório e disciplinador, fundamentados por resistências e formas de expressão de descontentamento com a estrutura organizacional estabelecida. Isso demonstra o enfrentamento da eficácia simbólica do Estado. Nesse sentido, existe um Estado que mobiliza regras e

estabelece uma dominação de caráter racional na crença da legitimidade das instituições sociais.

A racionalidade atribuída em torno das ações escolares permanentes está baseada na construção social de que a questão educativa é fundamentada em pretensas relações de autoridade que colocam os alunos em situações desfavorecidas. Os professores e outros profissionais da educação, por seu turno, resguardam a função de *educar* por meio de práticas pedagógicas coercitivas. Percebemos que existe um jogo atrelado ao controle social pela afirmação do ideal de autoridade e pela manutenção do monopólio legítimo do Estado. A forma de exercer ou demonstrar este dispositivo carece da crença e do reconhecimento daqueles que estão na condição de dominados, relacionando-se à eficácia simbólica do controle e da dominação.

Assim, “[...] a violência legítima é o atributo que melhor define a natureza do Estado Moderno” (BARREIRA, 2011, p. 28). A escola, assim, é uma instituição resultante desse processo de racionalização, uma vez que nasce com o Estado Moderno e mantém uma estrutura educativa sistêmica. As ações sociais possuem um sentido que, no caso da escola, legitima práticas tradicionais de educação com vistas à manutenção da ordem nos sistemas ocidentais de organização. Os modelos de justiça existentes apresentam embasamento punitivo e restaurativo. Este último entra em luta com o *statu quo* da justiça punitiva, porém ambos fazem parte do aparato de eficácia simbólica do Estado.

A compreensão do conflito é uma condição necessária para se entender os desdobramentos dessas relações, nas quais ele, como construto inerente entre esses indivíduos atuantes no espaço escolar, mantém o cerne das articulações sociais e das diferenças de opiniões, já que o espaço é fundamentado por pessoas que detêm vivências diferenciadas e diversas.

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelo 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. Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo. (CHRISPINO, 2009, p. 16).

O cotidiano é construído por meio dessas diferenças e, desse modo, sustenta a ideia dos conflitos, que passam a ser ampliados e refletidos no dia a dia dos sujeitos escolares. Práticas “educativas” instituídas e que, muitas vezes, representam um entrave para a aprendizagem efetiva são fundamentadas em uma cultura punitiva que vincula tais práticas, de forma imediatista, a aplicações de sanções, presentes em regimentos escolares ou na ideia de expulsão do aluno-problema.

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais “distúrbios de aprendizagem”) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas”. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos

seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente. (AQUINO, 1998, p. 2-3).

A racionalidade existente em torno dessas ações parte do princípio de que o conflito é mobilizador de uma desestruturação, e, em vista da manutenção de um equilíbrio social, as punições são aplicadas se fundamentando em torno da racionalização de tais práticas coercitivas. O conflito é a substância existente nas mais diversas relações entre os indivíduos na sociedade, sendo o construto inerente às relações sociais. Sua existência fundamenta os tipos e modos de desmembramentos sociais. Sua composição e utilização possibilitam momentos de construção e destruição vinculados a instituições, estruturas, arranjos, processos, relações e interações sociais. “Admite-se que o conflito produza ou modifique grupos de interesse, uniões, organizações [...] é uma forma de sociação” (SIMMEL, 1983, p. 122). A sociação mobilizada pelo conflito “[...] significa, antes de tudo, o caráter relacional que subsiste enquanto motor da interação entre os indivíduos: a sociedade parte da interação, e não o contrário” (PERES *et al.*, 2011, p. 99). Essas interações são articuladas por laços sociais e nessa esfera vêm as práticas e vivências das emoções:

O pensamento simmeliano abre a possibilidade de vislumbrar as práticas e as vivências das emoções como *forma de sociação*, por assim dizer quase *trivial* e *insignificante*, que estruturam as interações entre indivíduos e grupos sociais, criando laços que de alguma forma ajudam a tornar a “sociedade possível”. (PERES *et al.*, 2011, p. 112, grifo do autor).

Neste artigo, o conflito como sociação perpassa a zona de acordos baseados no diálogo de possíveis situações conflitivas. A sociação é vista na perspectiva da resolução dos conflitos. O ambiente escolar, desse modo, é exercido sobre zonas de conflitos. Entretanto, estes devem ser conhecidos em sua diversidade, pois, como afirma Simmel (1983), são inerentes à vida social. Faz parte da socialização humana viver em comum acordo, mas também lado a lado com as tensões individuais e sociais que o viver uns com os outros e contra os outros acarreta. O conflito trazido na perspectiva simmeliana traduz uma categoria peculiar, na medida em que se mostra ferramenta importante inerente à rotina e essencial para as relações sociais, dependendo da forma como se visualizam esses conflitos.

Os processos de mudanças são vitais. Por isso, como nos diz Almeida (2009), os problemas da comunidade escolar devem ser repensados e articulados sob uma ótica diferenciada, que estimule a discussão coletiva criando um ambiente de cooperação e respeito. A própria noção de conflito e não conflito também precisa ser revista, já que, no chão da escola, muitas violências são reproduzidas e vistas como naturais. A perspectiva de compreender os conflitos subjetivos também é apropriada em um ambiente em que discriminações de gênero, raça e cor ficam invisíveis.

A tentativa de alcançar a complexidade do problema inclui também a necessidade de superar as opiniões já consagradas como: bem-mal, legal-ilegal. A própria definição sobre o que é considerado conflito,

ou o que é absorvido como não conflito, torna-se importante, convergindo na visão de que os conflitos são parte intrínseca da vida social e política. (BARREIRA, 2011, p. 24).

Os conflitos são parte intrínseca da vida social. Neste artigo, os tipos de conflitos recorrentemente observados nas escolas foram de depredação do patrimônio, agressões verbais e físicas entre alunos, divergências verbais entre alunos e professores. Na escola municipal do Mar¹, em que tivemos o maior tempo em campo, os conflitos eram agendados em um livro de ocorrência, e, assim, as mediações eram marcadas. De acordo com os dados, verificamos uma incidência maior de casos de conflitos entre alunos, representando uma média de 49,8% dos casos registrados.

Sobre as mediações na escola, percebemos, ao realizá-las e observá-las, que os mediados possuíam vínculos pessoais. Desse modo, a perspectiva da mediação era colocar os indivíduos para pensar sobre as aproximações e motivações que os levaram a questionar os vínculos sociais que estes estabeleciam no interior da escola. A teoria sobre o reconhecimento e os sentimentos do outro em Honneth (SALVADORI, 2011) é relevante para pensar os motivos que fazem as pessoas se unir, seja por laços de solidariedade, seja por ideias comuns, seja por sentimentos de amor. Sua teoria é explicativa no sentido de esclarecer a gramática dos conflitos e a lógica das mudanças sociais.

A análise das lógicas de funcionamento das interações sociais, quando se trata de compor o conjunto de estruturas cognitivas, fundamenta essas uniões. A eticidade é o padrão que rege o conjunto de práticas e valores, vínculos éticos e instituições, que formam uma estrutura intersubjetiva de reconhecimento recíproco dos indivíduos. A identidade dos indivíduos é formada pela socialização, ou seja, nessa eticidade inserida em valores e obrigações intersubjetivas. As transformações das relações de reconhecimento funcionam como argamassa e como elemento ativo na gramática moral dessas interações.

As três formas de reconhecimento são as seguintes: o amor, o direito e a solidariedade. A luta pelo reconhecimento sempre se inicia pela experiência do desrespeito dessas formas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima. (SALVADORI, 2011, p. 189).

Os indivíduos e os grupos sociais constroem sua identidade, à medida que alcançam o reconhecimento intersubjetivo. Este ocorre em diferentes dimensões da vida, como na esfera privada do amor, nas relações jurídicas e na solidariedade social. Essas três formas revelam origens das tensões sociais e as motivações morais dos conflitos. O desrespeito a umas das formas de reconhecimento é mobilizador de conflitos, ou seja, estimula alterações e expressa o movimento vindo do

¹ Em decorrência dos conflitos mencionados, que foram enfatizados pelos próprios sujeitos da pesquisa em conversas e entrevistas, atribuímos nome fictício à escola e aos sujeitos de pesquisa.

coletivo – por exemplo, quando há oposições contra uma ordem política. As mudanças sociais são vistas da seguinte forma:

As mudanças sociais podem ser explicadas por meio do desrespeito, gerador de conflitos sociais. Os conflitos surgem do desrespeito a qualquer uma das formas de reconhecimento, ou seja, de experiências morais decorrentes da violação de expectativas normativas. A identidade moral é formada por essas expectativas. Uma mobilização política somente ocorre quando o desrespeito expressa a visão de uma comunidade. Portanto, a lógica dos movimentos coletivos é a seguinte: desrespeito, luta por reconhecimento e mudança social. Honneth, seguindo as ideias de Hegel, afirma que a eticidade é o conjunto de condições intersubjetivas, que funcionam como condições normativas necessárias à autodeterminação e à autorrealização. (SALVADORI, 2011 p. 192).

O conjunto das condições normativas ajuda na compreensão do funcionamento das instituições sociais no sentido de positivação das relações e do equilíbrio social. A noção de como se efetivam as representações coletivas constituídas por certa moral social que, para manter a ordem, associa valores morais à ordem social aplica-se à escola.

Muitas práticas conflituosas são apenas vistas por gestores e setores sociais da educação e da segurança pública como indisciplina e desordem, sendo responsáveis por ataques à moral; devendo, portanto, ser combatidas com práticas punitivas, mais conhecidas em um Estado movido pela conotação positivista, como é o caso do Estado brasileiro. Entretanto, isto não dá conta da realidade diversificada, das estruturas e dos símbolos presentes no cotidiano escolar. Na fala do mediador formador responsável por cursos de formação em mediação e vinculado ao Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), podemos perceber essa noção de ordem:

Primeiro as escolas têm uma grande dificuldade justamente por serem historicamente marcadas por uma hierarquia muito bem definida de papéis muito bem definidos. O aluno deve se comportar de certa forma, os professores de uma forma. A gente trazer essa proposta de colocar um mediador aluno, ou um mediador aluno trabalhando com o mediador professor, isso quebra a hierarquia da escola. Quebra com o poder de mando que o diretor, a diretora, o coordenador tem sobre aquelas pessoas. Isso era um entrave. Outra questão que aparecia muito era a continuidade do projeto, como o projeto ser sustentado pela própria escola sem a intervenção de outro órgão. A gente tinha essa dificuldade. As próprias condições de trabalho dos professores. A gente se deparava com escolas que não tinha nem como descrever, escolas muito ruins, pouco ventiladas, professores com problemas de saúde. (DANIEL, 7 de maio de 2016).

Nessa perspectiva de refletir sobre a lógica simbólica dos papéis sociais, é interessante pensar a morfologia social intimamente ligada ao conjunto de sistemas simbólicos estruturados e estruturantes (BOURDIEU, 1989) que vão servir de orientação para a estrutura social em ação sob os indivíduos, notadamente no que concerne às ideias relacionadas àqueles que detêm o poder, os dominantes, e àqueles que são dominados. As individualidades, desse modo, são moldadas para

corresponder ou entrar em consonância com os construtos sociais. Assim, refletir sobre as produções das atividades coletivas como pertencentes a uma consciência coletiva é relacionar-se intimamente às produções simbólicas. Como exemplo, o corpo é o que vincula os indivíduos às instituições sociais, pois “[...] está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individuação, a singularidade do ‘eu’ sendo forjada nas e pelas relações sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 163). É interessante mencionar, por exemplo, o uso do fardamento na escola, bem como a ideia de ordenação feita pelas carteiras em filas nas salas de aulas - o indivíduo por meio do corpo “[...] está apto a adquirir disposições que constituem elas mesmas abertura ao mundo, isto é, às próprias estruturas do mundo social de que constituem a forma incorporada” (BOURDIEU, 2001, p. 171).

Nesse sentido, é importante refletir que a lógica hierarquizada, comentada anteriormente com a racionalização do sistema educativo, demonstra que o aluno, dentro da escola, não possui ambiente em que ele fomente seu pensamento e suas formas de ação. Na verdade, os alunos, na sua maioria, não são ou poucos são estimulados a desenvolver uma visão crítica da realidade em que estão inseridos - isso fundamenta a estrutura social padronizada da escola. Alguns espaços que poderiam ser ocupados e utilizados como mobilização dos alunos seriam os grêmios, mas estes são vistos apenas na perspectiva de mobilização para festas e atividades que não possuem o cunho de ação social questionadora que tenha a conotação reflexiva da realidade na qual os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, a mediação na escola perde um pouco a dimensão filosófica, transformativa, e ganha uma dimensão acrítica, pois os alunos não têm voz de decisão, e as atividades ficam no sentido retórico e não os atraem. As regras existentes no espaço social da escola foram impostas, e as ações da mediação estão tomando esse viés, pois a construção coletiva é pouco existente. São demandas prontas e que ficam restritas a ações pontuais.

Então, assim, o maior desafio mesmo é a própria estrutura das escolas, que é muito hierárquica, onde o aluno não tem voz. São poucas as escolas que realizam assembleias. São poucas as escolas que procuram escutar seus alunos. Por exemplo, o único momento que os alunos têm é durante as gincanas em que as escolas se transformam. A escola não é o lugar do aluno. As pessoas ainda têm muito aquela visão do aluno como depósito do conhecimento. Houve algumas mudanças de dez anos pra cá. Algumas escolas passaram a ser inclusivas, mas existe o ranço do autoritarismo. Horário, roupas. Regras em que os alunos não foram chamados para construir. Eles são obrigados a cumprir uma regra, e eles não sabem nem por que aquela regra existe. (DANIEL, 7 de maio de 2016).

A estrutura hierárquica e classificatória são fatores de desordenamento, pois nem todos os alunos se enquadram nessa lógica. Daí surgirem resistências e quadros de indisciplinas. A questão oposta a estas estruturas normativas, das quais alguns interlocutores reclamam, é mobilizar os potenciais desses alunos, em especial daqueles que possuem liderança, e dar voz aos seus anseios por meio de ações que os coloquem como autônomos e os reconheçam. O reconhecimento das potencialidades dos alunos é o caminho que se apresenta como o mais significativo dentro da lógica de que existem alunos capazes e outros não. Todos são ins-

tados a se questionar, e o viés restaurativo é uma soma de ações que mobiliza a comunidade escolar como um todo, ficando de fora apenas os que, de fato, não desejam participar. Na fala seguinte, isso fica perceptível:

Quando a gente chamava os alunos para fazer o curso, muitos se inscreviam. E a escola tentava indicar os melhores alunos da escola para fazer o curso. E eu era totalmente contra essa prática, porque a gente não tinha intenção de trabalhar com os alunos nota dez, os melhores alunos, os mais comportados. A gente estava preocupado com um público diversificado, porque inclusive lá em Horizonte nós conseguimos fazer com que nossas oficinas fossem com meninos e meninas com idades diferenciadas e também alguns alunos com esse código de bagunceiros. E esses alunos que dariam trabalho eram os que davam as maiores respostas pra gente, porque a gente pegava essa liderança que eles têm e transformava numa coisa positiva. Então assim, a gente via que eles conseguiam entender até mais que os outros alunos, porque eles eram mais ligados. Tinham outras inteligências que os outros alunos não tinham. (DANIEL, 7 de maio de 2016).

Assim, é de suma importância facilitar a participação democrática dos alunos, pois a seleção de alunos mediadores deixa uma grande parcela – que pode constituir um potencial de liderança – sem ser alcançada. Desse modo, a mediação de conflitos perde sua inserção ampla no ambiente escolar. O código de “bagunceiro” em relação aos alunos é um elemento positivo ao torná-los mediadores de conflitos, porquanto se aproveita a potencialidade de liderança. Muitas vezes notamos que a direção da escola municipal do Mar tinha receio dessa perspectiva trazida pela mediação de conflitos, já que oferecer ao aluno a possibilidade de resolver conflitos entre eles seria uma forma de perder a hierarquia e a autoridade de professores e diretores em relação aos estudantes. Isso fica claro na fala do mediador formador:

Claro que algumas dificuldades, porque a escola é um ambiente punitivo. Ambiente de ordem, todos os alunos são iguais e os conflitos acabam sendo colocados para “debaixo do tapete”. Então a gente tocava em algumas feridas com a mediação também. Algumas escolas ficavam com muito medo do que podia acontecer, será que os alunos saberiam trabalhar com isso? Foi um pouco difícil nessa parte de convencimento da própria escola, da importância disso. A ideia que a escola colocava pra gente é que o diretor perderia o poder de mando na escola. E aí a gente não batia de frente. A gente dizia que na verdade era uma alternativa para os alunos aprenderem com aquelas situações. Não ser só uma decisão de cima pra baixo onde uma possível solução de um problema entre alunos viesse de uma expulsão ou suspensão. Então esses processos, eles só vão tirando a “poeira”, por exemplo. E aí não se trabalhavam os problemas. (DANIEL, 7 de maio de 2016).

É a mudança de perspectiva que traz a ideia de igualdade entre os sujeitos escolares, colocando em xeque noções sobre o espaço social da escola e os esquemas de disposições dos sujeitos escolares. As representações e os papéis desempenhados pelos atuantes dos espaços escolares são construtos reais relacio-

nados às posições que cada um ocupa; conseqüentemente, os posicionamentos são frutos do tipo de relacionamento vivenciado.

3 A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

A manutenção de indivíduos vinculados a uma consciência coletiva está relacionada às produções simbólicas. Os processos de socialização são “[...] desenvolvidos por instituições como a família e a religião, e profissionais especializados, como os filósofos e pedagogos; mais tarde, já na Modernidade, através da escola” (ROSA, 2000, p. 3). A escola é transmissora de valores articulados com práticas educativas moralizantes, que exercem o papel de manter a coesão e o disciplinamento dos indivíduos.

Com o Iluminismo, a educação escolar passa a ser compreendida como um elemento intimamente associado à emancipação do homem e à formação do cidadão. A escola torna-se o *locus* de “moldagem” do caráter da criança, processo norteado por princípios como o aprendizado do respeito, da obediência, da tolerância, da disciplina, da prudência, da determinação, dentre outras virtudes morais, e, principalmente, do seu dever em relação à sociedade. (ROSA, 2000, p. 4).

Compreender a escola neste sentido revela o processo de moldagem do indivíduo de acordo com as vinculações morais propostas pelas instituições sociais. Na fala de uma das precursoras da mediação escolar na cidade de Fortaleza, percebemos essa noção educativa que coloca em foco a moral como respeito.

Me atendiam pelo olhar. Não precisa gritar. E até a chinela que deixava debaixo do meu birô, eles olhavam e diziam: “Ela não está aqui, porque a chinelinha dela está ali”. Então era esse fazer respeitar. Eu sei que hoje em dia os problemas estão mais complexos, mas são os mesmos que passei como diretora. Aí a gente fazia isso era pra conversar. Tinha uma coisa que eu sei que fazia aquilo por chantagem. Eu dizia: “Quer que eu morra do coração, é? Aí eles: “Ave-maria”. Ninguém pode fazer isso com a tia. Mas eles tinham um respeito enorme. Fazia alguma coisa e eles mesmos chegavam e diziam: “Tia, fiz isso. E agora o que a senhora vai fazer?”. “Chamar sua mãe pra conversar”. (Professora Aline, 6 de julho de 2016).

A coerção vinculada por meio de regras existentes em sistemas morais busca garantir o equilíbrio e o bom funcionamento do organismo social. Funciona muito bem em relação aos alunos disciplinados, calmos, comportados, que, na realidade escolar, existem em minoria. Neste caso, observamos práticas educativas punitivas sendo exercidas em relação aos alunos “desviantes”, aqueles que não obedecem às regras existentes e, desse modo, ora são expulsos, ora suspensos de sala de aula. “As situações ‘desviantes’ fogem dos critérios de normalidade estabelecidos pelas relações sociais, provocando a quebra das expectativas previstas para a ação dos indivíduos” (BARREIRA, 2011, p. 27). Entretanto, a noção de conflito na teoria weberiana resguarda conexões de sentido em relação à interação social como propulsora de mudanças e posicionamentos eficazes.

Assim, a naturalização de práticas “educativas” punitivas é instituída por meio de documentos oficiais que regem as ações escolares fundamentadas em torno de uma cultura punitiva institucionalizada e que, muitas vezes, representa um entrave para a aprendizagem efetiva e para as relações entre os sujeitos escolares. Essas relações são mantidas em torno de *habitus* punitivos em “[...] um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas” (BOURDIEU, 1983, p. 105), pois, na cultura punitiva, não há a resolução efetiva destes. Assim, os *habitus* punitivos são ampliados e fundamentados por meio de práticas imediatistas realizadas em torno de aplicações de sanções, presentes em regimentos escolares ou na ideia de expulsão do aluno “desviante”.

Os relatos dos gestores confirmaram tal percepção, na medida em que falaram da carência de iniciativas que pudessem buscar soluções para os conflitos, pois as estratégias até então utilizadas não surtiam o efeito de apaziguar ou solucionar as situações conflituosas. Fazemos uma relação com as práticas “educativas” baseadas na punição, que, na maioria dos casos, ampliam os conflitos; no entanto, estas pertencem a uma construção em torno de uma cultura punitiva impregnada nas instituições sociais modernas. Nos relatos dos interlocutores, percebemos a noção de violências, que são inaceitáveis, como atos de agressões físicas entre alunos; porém, as coerções que visam à disciplina são justificáveis.

A violência simbólica é sutil, constituída pelas imposições e legitimações de práticas e valores pertencentes a grupos sociais dominantes sobre grupos dominados que os aceitam como naturais, considerados de forma irrefletida e dócil (BOURDIEU, 1989). Lógicas de convivências instituídas que resguardam a noção opressora são percebidas por alguns, mas não por outros. O fato de haver resistências ao sistema educativo – que prega a punição como correção educativa, ou a justiça restaurativa, que traz outro viés fundamentado em respeito e diálogo – revela a percepção da negação de posturas colocadas. Um fato é violento à medida que traz consigo a consciência grupal disso, pois, pelo olhar do sistema punitivo, a repressão é algo bom; mas, à luz da restauração, isso impede a construção pacífica das relações.

O relato não apenas é engraçado como parece justificar a existência de dois pesos e duas medidas nos critérios de classificação sobre um fato violento ou não: contra uma violência reprovável, negativa e pernicioso, uma outra seria justificada e estaria representada como justa, positiva e tolerável, figurada como instrumento educativo de correção. (FREITAS, 2003, p. 95).

A existência de dois pesos e duas medidas é feita por meio da permanência de conflitos que estão nas esferas implícita e explícita, no que tange a uma demanda interna, aulas mecânicas e indisciplina², e externa, com punições e coerções sociais. As posições e disposições dos agentes no espaço social da escola se retraduzem em um esquema de representações simbólicas dos papéis sociais em

² “Uma violação de regras acordadas ou estabelecidas dentro da escola é o que se pode denominar de indisciplina. Esse comportamento pode ser uma das consequências do desinteresse, e se caracteriza, segundo os alunos, professores e diretores, por conversas paralelas durante a explicação do professor, brincadeiras fora de hora, faltas excessivas e injustificadas e desrespeito aos horários” (ABRAMOWAY, 2003, p. 384).

exercício. Assim, escreve Bourdieu (2001, p. 159-160) sobre a coexistência de posições ao ampliar a noção de espaço físico:

Poder-se-á compreender que ampliei tacitamente a noção de espaço no intuito de dar lugar nele, ao lado do espaço físico a que se refere Pascal, o que eu denomino espaço social, lugar da coexistência de posições sociais, de pontos mutuamente exclusivos os quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de pontos de vista. O “eu” que compreende praticamente o espaço físico e o espaço social (sujeito do verbo compreender, não sendo necessariamente um “sujeito” no sentido das filosofias da consciência, mas sim um habitus, um sistema de disposições) encontra-se abarcado, em sentido completamente distinto, ou seja, englobado, inscrito, implicado nesse espaço: ele ocupa aí uma posição, da qual se sabe (pela análise estatística das correlações empíricas) estar regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos etc.) sobre o mundo físico e o mundo social.

O espaço social como lugar da coexistência de posições sociais é o pressuposto básico para as relações sociais múltiplas em exercício nas escolas. O cotidiano e as relações são articulados por meio da fundamentação de atividades coercitivas normatizadas. Na perspectiva do cotidiano, as relações escolares são mantidas em torno da ordem e da manutenção da coesão. Desse modo, os conflitos entram na zona de ampliação e geram violências físicas.

De tudo o que foi dito até aqui, pensamos que, para o envolvimento da mediação como trabalho coletivo, percebemos a importância do papel do diretor ou da diretora escolar, não apenas aquele que impõe o respeito com o olhar para a manutenção da ordem, mas também o que compreende sua liderança como essencial para estabelecer novas formas de condução dos processos escolares e seus conflitos.

Os problemas da comunidade escolar precisam ser pensados, discutidos, enfrentados coletivamente. Devido ao papel de liderança do diretor, sua conduta – em especial o modo como trata as pessoas – estabelece um padrão que tende a ser reproduzido nas demais relações dentro da escola. O bom exemplo do diretor é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa que vise criar um ambiente de maior respeito e cooperação. (ALMEIDA, 2009, p. 65).

O trabalho coletivo dos problemas pode ocorrer com a existência da negociação para a resolução dos conflitos que vai fundamentar o espaço físico como campo. A possibilidade de transformação de um diretor normativo em um mediador é um dos grandes ganhos para a perspectiva da mediação escolar. O envolvimento da comunidade escolar fundamentado pelo papel de um diretor mediador garante a existência de um trabalho restaurativo das interações sociais, por exemplo. Os estudos de Goffman (2011) sobre os relacionamentos face a face nos mostram que o espaço físico é o idioma instrumental das interações sociais.

Ao espacializar as interações face a face por meio da noção de situação, ele assegura ao espaço físico um papel inovador na compreensão sociológica das interações. O espaço constitui um dos idiomas de que os indivíduos lançam mão quando interagem. É que as interações ocorrem no espaço. Tal idioma faz par com o corporal, ao mesmo tempo

em que está a ele submetido – sendo o corpo poderoso produtor de espaço –, o que retira do idioma espacial o mero caráter instrumental. Sua essência é expressiva, comunicativa. (FREHSE, 2008, p. 161).

Nessa essência expressiva e comunicativa, existem formas de violências que passam despercebidas. A noção estabelecida pelo *bullying*, preconceitos diversos, práticas homofóbicas e racistas estão dentro da lógica das interações e pertencem ao cotidiano escolar. A violência simbólica é constituída pelas imposições e legitimação de práticas e valores pertencentes a grupos sociais dominantes sobre grupos dominados que os aceitam como naturais. Lógicas de convivências instituídas que resguardam a noção opressora. A mediação de conflitos, nesse sentido, contribui para a construção de espaços dialógicos que tratem de temas polêmicos e que, muitas vezes, causam desequilíbrios nos relacionamentos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é exploratória descritiva, recurso para alcançar detalhadamente a experiência de implantação da mediação de conflitos em escolas, em especial no que se refere aos passos instituidores da mediação escolar – aprofundar vivências, adentrar campo específico para análise dos fenômenos particulares e das interações sociais dos sujeitos de pesquisa. Assim, o olhar atento ao jogo ritual das relações sociais foi um pressuposto de compreensão metodológica, pois as emoções têm um papel importante e expressam informações pertinentes sobre os pesquisados.

No jogo de percepção e conhecimento das lógicas de funcionamento das subjetividades dos sujeitos de pesquisa, a construção das fachadas é um dado de pesquisa peculiar: “[...] a fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de si mesma” (GOFFMAN, 2011, p. 14). Desse modo, ouvir e interpretar as narrativas dos sujeitos de pesquisa mostra a realidade na qual estes estão inseridos. Isso foi percebido durante a realização das entrevistas, pois os interlocutores assumiram posturas retraídas ao falar de situações de conflitos no interior da escola.

O campo de pesquisa foi a escola Mar, localizada no bairro Mucuripe, na cidade de Fortaleza (CE), e fundada em 2 de outubro de 1979. Essa instituição escolar pertence à rede municipal de ensino mantida pela Prefeitura de Fortaleza e vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do distrito II³ de educação. Atende a uma demanda de 1.150 alunos dos seguintes bairros: Mucuripe, Castelo Encantado, Varjota e Meireles. Promove a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no turno da manhã e da tarde, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1.º e 2.º segmentos, no turno da noite.

As narrativas constituem o campo de elaboração da percepção e captação de informações em campo. Sendo uma abordagem qualitativa, buscamos adentrar o

³ É o setor criado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza para implementar uma política de redução da violência dentro da escola, adotando ações de promoção da paz, de mediação e resolução alternativa de conflitos escolares, desenvolvendo sistematicamente a articulação entre Escolas/Distritos/SME e setores estratégicos da sociedade.

“[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos agentes sociais (MINAYO, 2011, p. 21).

As observações de campo e a aplicação de entrevistas semiestruturadas são as técnicas de pesquisa utilizadas. Sobre as entrevistas, é importante salientar que constituem um momento de interação bem peculiar para o pesquisador e o entrevistado. Por se estabelecer uma conversa com um roteiro de questões e reflexões, percebemos que os entrevistados ficaram à vontade, e o diálogo aconteceu de forma tranquila. Mencionamos, também, a escolha do ambiente que pode ou não facilitar a interação no momento da entrevista. Em alguns casos, o barulho tornou-se um entrave para a compreensão das falas; no entanto, os momentos das entrevistas ocorreram durante o intervalo na escola e, por isso, esta estava bem mais movimentada.

As entrevistas semiestruturadas são realizadas mediante roteiro pre-estabelecido e flexível, com perguntas ou tópicos que estimulam os sujeitos a falar sobre o tema, possibilitando a flexibilidade do diálogo, por conseguinte, a obtenção, pelo entrevistador, de mais informações sobre os tópicos do roteiro e outros conteúdos da narrativa, mediante o aprofundamento dos comentários do entrevistado. (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

As narrativas foram bem diferenciadas, mas a questão da rotina de cada indivíduo e o espaço de trabalho de cada um tornaram, algumas vezes, difícil a escuta e as problematizações das questões. É interessante mencionar que, diante das tensões e dos temas abordados, alguns dos interlocutores, sendo promotores de justiça, profissionais da escola, como professores e alunos, profissionais e gestores das secretarias de educação, demonstraram a preocupação de não ter seu nome mencionado; assim, deixamos claro o sigilo e a preocupação em focar as questões sociais.

Entrevistamos, inicialmente, algumas pessoas que são referências na área da mediação de conflitos no Ceará. Pessoas engajadas no projeto inicial de fundamentação das ações e atividades de implantação da mediação no Estado. Desse modo, percebemos a necessidade de conhecer o histórico dessas práticas, a partir das falas dos interlocutores envolvidos nesse processo. Os posicionamentos dos agentes de Estado são direcionados para a articulação das ações por meio do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), apontando o monopólio e o reconhecimento jurídico da mediação comunitária vinculados a núcleos de mediação.

Realizamos, então, entrevistas semiestruturadas com pessoas que estavam diretamente ligadas à perspectiva de implementação da mediação de conflitos no estado do Ceará. Uma delas foi com o promotor de justiça Dr. Francisco Edson de Sousa Landim, ligado à fundação dos Núcleos de Mediação Comunitária (NMC), que possui ligação com as atividades que impulsionaram a mediação de conflitos no estado do Ceará. Em sua fala, salientou a perspectiva de ampliação da mediação de conflitos escolares na cidade de Fortaleza e na região metropolitana, como em Caucaia e Horizonte.

Outra entrevistada foi com a professora Aline, coordenadora da célula de medição da SME. Em nossa conversa, percebemos sua dedicação e o carinho com que trata os assuntos relacionados à escola. Relatou que já foi, durante um tempo,

diretora e, atualmente, mantém relação de proximidade com seus ex-alunos, que, hoje, atuam em órgãos ligados à polícia, por exemplo, aos quais recorre quando precisa de parcerias para promover a pacificação e a cultura de paz nas escolas. Ouvimos também uma técnica da célula de mediação, estrutura da Secretaria Municipal de Educação responsável pelos direcionamentos da mediação de conflitos nas escolas da rede municipal, Ana da SME, que explicou os detalhes sobre a atuação nos distritos de educação⁴.

A técnica da célula de mediação Ana da SME, relatando sobre a diversidade de conflitos e acerca da impossibilidade de dar conta de todos pela mediação, construiu uma categoria que diz adaptar-se à realidade escolar: a “intervenção técnica mediadora”. Para ela, trata-se de uma ação que se caracteriza por uma relação de ativismo, pois nem sempre se dispõe do tempo necessário para realizar a mediação de maneira formal: “Tem na Regional um caso de que a técnica já conseguiu fazer com que aluno pedisse desculpa ao diretor, e o diretor pedisse desculpa ao aluno. E não através da técnica em si, mas do que a gente chama de intervenção técnica mediadora”. Trata-se, para a entrevistada, de utilizar a prática da escuta e de perguntas reflexivas. Continua: “Vai fazendo com que o próprio diretor perceba que ele deixou a desejar em alguma coisa e finaliza fazendo uma proposta de diálogo”. Resumindo, ela diz o seguinte: “É uma condução para que a solução chegue mais rápido, porque muitas vezes não tem o tempo para a realização de uma mediação propriamente dita”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e reprodução da violência simbólica, como as imposições, o olhar de autoridade, as pequenas punições, são tentativas de trazer a coesão e o equilíbrio escolar, porém essas práticas não dão mais conta da complexidade e multiplicidade dos conflitos presentes na escola. As resistências e a resignificação do ambiente escolar é algo visualizado com as próprias práticas de restauração que colocam, muitas vezes, vítima e opressor em situações dialógicas para cada um expressar seus sentimentos e emoções vivenciados.

Na perspectiva de solução dos conflitos, isso é de suma importância. Os núcleos gestores das escolas já são mediadores de situações conflituosas na tentativa de resolver conflitos cotidianos, seja ouvindo, seja aconselhando, seja castigando; porém, com a experiência da mediação de conflitos, a perspectiva dialógica pode ser fortalecida. Mediações ou indícios de práticas mediativas são observadas, como conversas nos corredores com os alunos, na tentativa de ouvir os estudantes diante da correria que é o dia a dia escolar.

A regularidade das ações impostas e a sua normalidade são pressupostos básicos de obediência, entretanto a realidade é bem diversa e mostra que reações contrárias às imposições autoritárias existem. O ato de rebeldia e não aceitação é um exemplo de que as relações sociais são compostas de uma multiplicidade de ações e reações. A existência de conflitos e práticas insurgentes na própria escola é, muitas vezes, ato de rebeldia e interpelação ao poder disciplinador e às formas

⁴ São jurisdições que dividem o espaço físico para administração escolar. A atuação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza conta com seis distritos distribuídos na cidade.

de dominação, produzidas pelo enfraquecimento do monopólio legítimo do Estado e da autoridade da escola. Assim, a eficácia simbólica está enfraquecida. Com essa debilitação, as formas de justiça punitiva na escola não têm sido eficazes como meio de resolução dos conflitos. A mediação de conflitos é um exemplo dessa relação do instituído com o instituinte no ambiente escolar e faz parte da recuperação dessa eficácia.

No caso da mediação escolar, esta passa a ter como prerrogativa principal estimular o comprometimento moral dos indivíduos estabelecido por valores que pregam a tolerância e o respeito para garantir as sociabilidades múltiplas dentro do cenário dinâmico que é a escola. A consagração da imagem social da escola, nesse sentido, está associada à noção de espaço social em que ocorrem as distinções e diferenciações entre aqueles que compõem a escola. Alunos, professores, núcleo gestor e outros profissionais, como sujeitos escolares, possuem vivências diferenciadas. Desse modo, o ambiente escolar estabelece um viés de uma estrutura composta por um sistema de posições e práticas sociais.

Um conjunto de alinhamentos obrigatórios descreve o cotidiano na escola, e isso causa conflitos de diversas esferas. Na nossa observação do curso de mediação realizado em uma das escolas que contou com a presença de alunos, professores e núcleo gestor, percebemos conflitos que envolviam algumas ações tomadas em relação aos alunos. Nessa escola, os banheiros e algumas salas eram fechados, o que demonstrava o clima de insegurança presente na escola. Isso é visualizado nos relatos dos sujeitos escolares, como a fala de uma das professoras: “[...] tem que fechar, porque aqui nunca se sabe”.

Em outro momento, revelou-se a insatisfação dos alunos com essas formas de tratamento. Uma situação bastante significativa nos chamou a atenção. Por solicitação da facilitadora do curso, um aluno foi encher sua garrafa de água na sala dos professores. Esse aluno dirigiu-se à sala e, ao entrar, foi surpreendido com a fala de um dos professores: “Essa água é dos professores. Você não pode pegar”. No seu retorno à sala onde estava acontecendo a formação em mediação, ele relatou a sua insatisfação. Disse que tentou explicar que a água não era para ele, e sim para uma professora; porém, o professor não deixou o aluno se expressar e já o colocou para fora da sala num tom grosseiro. A situação causou um desconforto, e esse aluno manifestou a sua indignação com o fato de não ter tido a oportunidade de explicar o que estava acontecendo. Percebemos claramente a ausência de diálogo ou, no mínimo, de escuta, neste caso. Isso se torna relevante para se pensar as dificuldades de implementação de uma cultura restaurativa, já que esta tem como premissa básica a escuta do outro.

Sobre as posições estratégicas, no caso da escola que mantém e legitima as práticas “educativas” punitivas em relação às condutas “desviantes”, percebemos a reprodução das relações autoritárias entre professores/alunos, aulas realizadas de forma “mecânica” se restringindo ao repasse de conteúdos, disciplina, configuração do aluno-problema e conflitos diversos. Em contrapartida, a aplicação de penas e punições torna-se a medida educativa prioritária e imediata que amplia ainda mais os conflitos, pois estes não são visualizados em sua existência, e sim em torno de uma cultura punitiva enraizada, impedindo que as ações sejam mobilizadas para a solução efetiva de casos de violência nas escolas, por exemplo.

A prática de mediação involuntária já vem sendo observada na escola, porquanto o núcleo diretor já vem exercendo práticas de mediação há um tempo. Contudo, as ações estão sendo redirecionadas para favorecer a escuta dos casos em momentos apropriados numa dinâmica de reconhecimento das falas, como se visualiza nos cursos de formação de mediadores escolares.

A intervenção técnica mediadora é utilizada com mais frequência. Em sentido amplo, é a utilização do diálogo, uma conversa restaurativa com aqueles que mobilizam conflitos. É uma forma de converter as ações discutidas no curso de mediação, adaptando-as para o cotidiano da escola, pois, nas falas dos interlocutores, ficou explícita a falta de tempo diante de várias demandas que a escola recebe diariamente. Essa conversa é realizada como uma ação de prevenção aos conflitos. Portanto, assumir um posicionamento que possibilite a compreensão dos conflitos para reverter as práticas indisciplinadas ajuda a reconstruir o tecido social da escola. Desse modo, os problemas da comunidade escolar são repensados e articulados sob uma ótica diferente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; GARCIA, Mary. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. *Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos*. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ALINE, Entrevista. Fortaleza. Ceará, 8, julho, 2016.
- ANA, Entrevista. Fortaleza. Ceará, 6, julho, 2016.
- AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- BARREIRA, César; BATISTA, Élcio. Violência e conflito social. In: BARREIRA, C; BATISTA, É. (Org.). *(In)segurança e sociedade*. Campinas: Pontes, 2011. p. 19-36.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. educ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- DANIEL, Entrevista. Fortaleza. Ceará, 7, maio, 2016.
- FREHSE, Fraya. Erving Goffman, sociólogo do espaço. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 68, p. 155-166, 2008.
- FREITAS, Geovani Jacó de. *Ecossistemas da violência: narrativas e relações de poder no Nordeste canavieiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

- GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LANDIM, Francisco Edson de Sousa. Entrevista. Fortaleza. Ceará, 5, maio, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PERES, Fabio de Faria *et al.* A “sensibilidade” de Simmel: notas e contribuições ao estudo das emoções. *RBSE*, v. 10, n. 28, p. 93-120, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- SALVADORI, Mateus; HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011.
- SANTOS, João Bosco Feitosa dos; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. A entrevista como técnica de pesquisa do mundo do trabalho. In: ALVES, G.; SANTOS, J. B. F. dos (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho*. Bauru, SP: Canal 6, 2014. p. 29-52.
- SELL, Carlos Eduardo. *Max Weber e a racionalização da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- ROSA, Dora Leal. Trabalho pedagógico e socialização: considerações sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2000. p. 1-15. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1407t.PDF>>. Acesso em: 12 jan. 2016.