



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATU-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE  
ESCOLAR: UMA QUESTÃO PARA A GESTÃO-  
ESCOLAR**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Vitoria-Régia Rodrigues Lima**

**Fortaleza, CE, Brasil  
2010**

# **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA QUESTÃO PARA A GESTÃO-ESCOLAR**

Por

**Vitoria-Régia Rodrigues Lima**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. Reinoldo Marquezan**

**Fortaleza, CE, Brasil  
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação A Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Pós-graduação

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR:  
UMA QUESTÃO PARA A GESTÃO-ESCOLAR**

Elaborada por  
**Vitoria-Régia Rodrigues Lima**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Reinoldo Marquezan, Prof. Dr.(UFSM)  
(Presidente/Orientador)

---

Maria Elisabete Londero Mousquer, Prof. Dr.(UFSM)

---

Neila Pedrotti Drabach, Prof. Ms.(UFSM)

Fortaleza, 17 de setembro de 2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoel Lima Neto e Maria Lourismar (*in memoriam*) por tudo que representaram em minha vida, incentivando-me sempre para que alcançasse meus objetivos.  
Por tudo isso, lhes digo muito obrigado!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele, que nos dá sempre a força necessária, não seria possível a realização dessa vitória.

Ao meu marido, Leudivar Pereira Lima e minha filha, Louise Rodrigues Lima, pelo apoio, incentivo e tudo de bom em minha vida.

A todos os professores, pela oportunidade oferecida, alargando meus conhecimentos, especialmente, ao Professor Reinoldo Marquezan por sua valiosa orientação.

Aos amigos e colegas do Curso, pelas experiências vividas e realizações partilhadas em busca de novos conhecimentos.

Finalmente, a todos que de alguma maneira contribuíram nesta elaboração.

Uma grande descoberta, embora aparentemente simples, foi a de que a chave do conhecimento tanto pode abrir como fechar as portas do poder para muitas pessoas.

James Russel Lowell

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA QUESTÃO PARA A GESTÃO-ESCOLAR**

AUTORA: VITORIA-RÉGIA RODRIGUES LIMA

ORIENTADOR: REINOLDO MARQUEZAN

Data e Local da Defesa: Fortaleza, 17 de setembro de 2010

Este estudo apresenta e discute a questão da mediação de conflitos no ambiente escolar. Considerando que no contexto atual, em que a crise afeta tanto os setores sociais como os educacionais, passando pelos aspectos materiais e concretos aos mais ideais e abstratos, como os valores e as crenças, não devemos nos surpreender também que a educação e os assuntos relacionados a ela sejam analisados, criticados e questionados de todas as perspectivas e em todas as situações. Assim, um dos assuntos que, atualmente, mais preocupam professores, pais e inclusive os próprios alunos é a questão disciplinar e acompanhando essa problemática, a mediação surge como forma de solucionar ou minimizar os conflitos sejam no âmbito familiar ou escolar. Desse modo, o presente trabalho, tem como objetivo geral elucidar os questionamentos acerca da mediação de conflitos no meio escolar. Os objetivos específicos consistem em identificar e analisar a prática disciplinar que se efetiva, concretamente, na relação do professor com seus alunos e, em que medida estabelecem ou não a relação entre a disciplina em sala de aula e os conflitos e antagonismo que grassam a sociedade em geral. Delimitou-se a problemática para as salas de aulas, onde o foco central seria mostrar como os professores lidam com o problema. Busca-se, então, trazer à tona as idéias nos diferentes sentidos que a indisciplina poderia ter, dependendo de cada sujeito e do contexto em que está inserido. Para tanto, se realizou um vasto levantamento bibliográfico e documental em estudiosos que tratam do assunto. Concluindo, portanto, que em busca de uma nova concepção de disciplina faz-se necessário priorizar a participação e a autonomia dos alunos, tendo como pressuposto a ação mediadora proposta e estabelecida coletivamente.

**Palavras-chave:** disciplina; indisciplina; respeito; mediação.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA QUESTÃO PARA A GESTÃO-ESCOLAR** (MEDIATION OF CONFLICTS IN THE SCHOOL ATMOSPHERE: A SUBJECT FOR TO ADMINISTRATION-SCHOOL)

AUTHOR: VITORIA-RÉGIA RODRIGUES LIMA

ADVISER: REINOLDO MARQUEZAN

Dates and Place of the Defense: Fortaleza, 17 de setembro 2010

This study presents and it discusses the subject of the mediation of conflicts in the school atmosphere. Considering that in the current context, in that the crisis affects as much the social sections as the educational ones, going by the material and concrete aspects to the more ideals and abstract, as the values and the faiths, we should not also surprise ourselves that the education and the subjects related to her are analyzed, criticized and questioned of all the perspectives and in all the situations. Like this, one of the subjects that, now, more they worry teachers, parents and besides the own students are the subject to discipline and accompanying that problem, the mediation appears as form of to solve or to minimize the conflicts is in the ambit family or school. He/she gave way, the present work, has as general objective to elucidate the questionament concerning the mediation of conflicts in the school middle. The specific objectives consist of to identify and to analyze the practice to discipline that it is executed, concretely, in the teacher's relationship with your students and, in that measured they establish or not the relationship among the discipline in class room and the conflicts and antagonism that propagate the society in general. The problem was delimited for the rooms of classes, where the central focus would be to show as the teachers they work with the problem. It is looked for, then, to bring to the tone the ideas in the different senses that the indiscipline could have, depending on each subject and of the context in that is inserted. For so much, he/she took place a vast bibliographical and documental rising in specialists that deal with the matter. Ending, therefore, that in search of a new discipline conception is done necessary to prioritize the participation and the students' autonomy, tends as presupposition the action proposed mediatory and established collectively.

Word-key: discipline; indiscipline; respect; mediation.



# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 09 |
| <b>1 AS RELAÇÕES DE PODER E OS CONFLITOS INTRA-ESCOLARES</b> .....                        | 12 |
| 1.1 A disciplina como um poder de adestramento de corpos: a perspectiva foucaultiana..... | 13 |
| 1.2 O conceito de indisciplina e disciplina.....  | 16 |
| 1.3 A violência na escola: causas e conseqüências.....                                    | 21 |
| 1.3.1 Transgressões no ambiente escolar e outras formas de violência.....                 | 22 |
| 1.4 Os motivos e as causas da indisciplina na escola.....                                 | 26 |
| <b>2 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO: ETAPAS E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS..</b>                       | 30 |
| 2.1 Aspectos conceituais da mediação e suas implicações pedagógicas.....                  | 30 |
| 2.2 Objetivos da mediação.....  | 32 |
| 2.3 Princípios da mediação.....   | 33 |
| 2.4 Etapas do processo de mediação para a resolução dos conflitos.....                    | 34 |
| <b>3 A MEDIAÇÃO NA GESTÃO DOS CONFLITOS E DA INDISCIPLINA</b> .....                       | 37 |
| 3.1 Qualidade da escola e sua intervenção frente à indisciplina.....                      | 39 |
| 3.2 A prática mediadora pedagógica no combate à indisciplina: o papel da escola.....      | 40 |
| 3.3 A prática pedagógica no combate à indisciplina: o papel do professor.....             | 41 |
| 3.4 Motivação e estímulo no combate à indisciplina: o papel do aluno.....                 | 43 |
| 3.5 Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.....                   | 45 |
| 3.6 Elementos que orientam políticas de redução da violência escolar.....                 | 47 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 52 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 54 |
| <b>ANEXO</b> .....  | 58 |

## INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos temas mais discutido no ambiente escolar é a indisciplina, a violência e os conflitos escolares. Abordar esses problemas é uma tarefa desafiadora, principalmente ao se colocar a situação de aprendizagem e seu desempenho.

Nos últimos anos do século XX, tem-se observado constantes reclamações e grandes ocorrências de indisciplina nas escolas não apenas no Brasil, mas, a nível mundial. Assim, como a agressividade, a revolta, os comportamentos inadequados das crianças e adolescentes surgiram com maior intensidade, paralelamente eram divulgadas as notícias do desemprego, do aumento da pobreza e, também, a saída das mulheres em busca do seu espaço no mercado de trabalho, e com isso a convivência entre pais e filhos e a sociedade de forma geral modificou-se radicalmente. Essa transformação foi chamada de evolução ou sinal dos tempos e trouxe grandes reflexos nos meios escolares.

Ressalta-se também, observar que a indisciplina não é um problema unicamente só do aluno, mas que abrange toda a comunidade escolar, buscando saída, estabelecendo limite, respeito e o relacionamento do professor e o aluno. Desse modo, o que se pode fazer para solucionar os problemas de comportamento do aluno? O que se pode fazer para evitar que surjam problemas ou conflitos no ambiente escolar. A indisciplina e a violência que surge na escola, nas salas de aula e, até mesmo, nos meios sociais, é um fator preocupante que levam a todos, nela inseridos, a pensarem e repensarem sobre as causas e a buscarem soluções.

A mediação surge assim como um instrumento de solução para administrar esses conflitos. Mediar essa situação, consiste em contribuir para o alcance da paz dentro das instituições de ensino, bem como auxiliar no processo de educação das crianças e dos adolescentes, pautando-se em valores como a tolerância, a solidariedade e o respeito ao próximo e as diferenças.

A escola deve então, promover discussões, deixando que os alunos expressem-se com liberdade, discordando, avaliando, criticando e criando suas próprias regras, assim, estará contribuindo para que estes cidadãos em formação construam uma sociedade baseada na autonomia. O foco central seria mostrar como os professores lidam com a indisciplina e com os conflitos em sala de aula, bem como a prática de mediação se faz necessária, no âmbito escolar. Este enfoque de

mediação privilegia a formação participativa dos alunos, incluindo-os nas decisões escolares, criando um compromisso social e exercitando a cidadania, em prol de uma educação que objetive formar jovens comprometidos com sua realidade familiar, política, econômica e social.

Nessa perspectiva, pois, situa-se a presente pesquisa, cujo tema, aborda um estudo do processo de mediação dos conflitos no ambiente escolar. Porém, com o objetivo geral de delimitá-la ao âmbito da sala de aula, com vistas a prevenir a violência e conscientizar o aluno de seus direitos, acesso a justiça e a paz social. Visando, ainda como objetivos específicos: 1. Analisar a prática disciplinar que se efetiva, concretamente, na relação do professor-alunos no cotidiano da sala de aula. 2. Delinear em que medida os professores estabelecem ou não a relação entre a disciplina em sala de aula e a mediação dos conflitos na sociedade em geral.

Sem perder de vista a disciplina em sua dimensão e totalidade, centraremos uma maior atenção no espaço da sala de aula, onde ela se manifesta de modo concreto. É lá na sala de aula e, mais especificamente na relação professor-aluno, que a questão da indisciplina se torna mais notória, onde se dão, portanto, os conflitos e as resistências. É lá que o professor como mediador de seus alunos tem de modo muito especial, um papel definidor na (de) formação do sujeito, ou pode efetivar a domesticação ou adestramento do aluno às relações sociais de produção capitalista, conforme atesta o referencial teórico adotado neste trabalho.

O procedimento metodológico adotado fundamentou-se por uma revisão bibliográfica, partindo Aquino (1997), Carvalho (1996), Foucault (2003), Freire (1997), Lima (2004), Piaget (1973), Saviani (1993), Tiba (2003), e outros estudiosos, com a finalidade de reunir todas as informações possíveis, a fim de balizar o processo investigatório e os horizontes de percepção deste estudo.

Para tanto, o trabalho encontra-se dividido em três capítulos, além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo traz um enfoque sobre as relações de poder e os conflitos intra-escolares, com algumas considerações sobre a disciplina como um poder de adestramento de corpos na perspectiva foucaultiana, e o conceito de disciplina e indisciplina. Discorre-se, ainda sobre a violência nas escolas, suas causas e conseqüências, as transgressões no âmbito escolar e os motivos e as causas da indisciplina. O segundo capítulo trata do processo de mediação, em relação ao seu conceito, princípios e etapas, com vistas à resolução dos conflitos educacionais. Para finalizar, no terceiro capítulo, aborda-se a gestão dos conflitos e

da indisciplina destacando a qualidade da escola e sua intervenção frente à indisciplina no que se refere ao seu papel, o do professor e do aluno às práticas mediadoras e pedagógicas adotadas no combate indisciplinar, as iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil e os elementos que a orientam.

# 1 AS RELAÇÕES DE PODER E OS CONFLITOS INTRA-ESCOLARES

Comumente, na prática o que se entende por disciplina, quer no espaço da escola como um todo, quer no espaço mais restrito da sala de aula, equivale a exigir do aluno um tipo de comportamento que consiste em acatar as normas e os regulamentos estabelecidos. Significa, porém, um procedimento de conduta discente que assegure o bom funcionamento da ordem institucional e a tranqüilidade do trabalho pedagógico em sala de aula.

Procurando relacionar a questão da indisciplina, que é um dos problemas mais graves da Pedagogia de hoje, segundo Aquino (1996, p. 17),

Deparamo-nos com todo um contexto de Psicanálise e Educação a ser estudado, entendido, começando pelo fato de que todo adulto perante uma criança depara-se, de fato, com sua própria infância recalçada, que uma educação torna-se possível, precisamente, à medida que o adulto desdobra a diferença que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora.

Para introduzir a questão, cabe analisar a seguinte afirmação de Piaget (1973, p. 314), “[...] todo o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive”. Em outras palavras, para Piaget (1973, p. 316), “[...] o ser social, é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada’. Assim, para que esse equilíbrio ocorra, são necessários interlocutores que possam cumprir essas regras e um determinado tipo de relação social em que elas sejam possíveis. Portanto, longe de significar isolamento e distanciamento, o indivíduo tem de situar-se consciente e competentemente na rede de diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.

Faz-se também necessário referir-se às teorias de Piaget (1973), quando destaca o fato do desenvolvimento gradativo das estruturas do conhecimento moral do indivíduo humano e, com isso, a possibilidade também gradativa de se comportar de acordo com as normas estabelecidas, reguladoras do comportamento moral. Cada indivíduo desenvolve suas habilidades mentais, contribuindo com sua aprendizagem, compreendendo melhor o mundo que vive se tornando mais livre, sabendo qual seu papel fazendo suas próprias escolhas.

As idéias acerca da indisciplina estão longe de serem consensuais. Segundo Foucault (2003), isto se deve não somente à complexidade do assunto e à

marcante ausência de pesquisas que contribuam no estudo deste problema, mas também às muitas informações que o tema encena. O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme ou universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual, a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos, que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação dos jovens, de crianças, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformaram, ao longo do tempo, como também se diferenciam no interior da dinâmica social.

### **1.1 A disciplina como um poder de adestramento de corpos: a perspectiva foucaultiana**

Foucault (2003) compreendeu e identificou como disciplina a manifestação do poder que emerge das sociedades modernas. Seus estudos nesse campo são bastante valiosos para uma compreensão crítica da prática disciplinar na escola e na sala de aula, hoje.

Na perspectiva foucaultiana, destaca Khouri (1989, p.41) que a disciplina é entendida “[...] como uma forma de dominação e de exercícios de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano, pelas leis maiores”.

É, portanto, de acordo com a visão de Foucault (1979), que nesses espaços sociais menores, ou seja, na sala de aula, que a disciplina exerce um controle minucioso e rigoroso do corpo e da alma dos indivíduos, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade.

Por isso, a disciplina é uma arte de adestrar os corpos humanos, torná-los obedientes, tendo em vista satisfazer a determinadas exigências da organização social capitalista. “[...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1979, p. 126).

Para Foucault (2003), a vigilância e o controle contínuo exercidos sobre os

corpos é uma técnica ou procedimento disciplinar comum que se consolida em rodas as instituições sociais modernas, a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Essa tecnologia de poder sobre o corpo dos indivíduos se efetiva na distribuição dos indivíduos num determinado espaço arquitetônico, cuja disposição física (corredores, degraus, compartimentos, púlpitos, vidraças, etc.), faz com que tais indivíduos sejam identificados, classificados, individualizados, controlados. Esse dispositivo disciplinar, enquanto possibilita a vigilância permanente dos indivíduos (poder), constitui, ao mesmo tempo, sobre eles um saber.

Como diz Foucault (apud AQUINO (1997, p. 103), tal saber “[...] se ordena em torno de norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve fazer ou não fazer”. As instituições disciplinares são, portanto, responsáveis, de acordo com Foucault (2003, p. 130), “[...] por todo um corpo de saber, de descrições, de receitas e de dados”, fazendo aparecer o homem moderno, como produto do poder e do saber.

Como toda instituição disciplinar, a escola, de acordo com a concepção foucaultiana, pode-se dizer, é um espaço onde se produz o saber e o poder, com base nas técnicas políticas disciplinares, que asseguram o adestramento dos corpos dos indivíduos. Aliás, no entender de Aquino (1997), a escola, em comparação com outras instituições sociais, poderia concluir inadvertidamente, teria um caráter mais austero, mais poroso à contenção e ao controle dos indivíduos que se encontram sob a jurisdição.

Conforme Foucault (2003) os indivíduos distribuídos em um espaço pequeno enfileirados, permitindo a identificação e a classificação dos mesmos, provoca o controle e o adestramento. Essa situação que induz os indivíduos a se dedicar e a cumprir fielmente o que foi predeterminado impõe, uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Além de esquadrihar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante quatro processos: divisão da duração em segmentos, organização de seqüências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas: constitui no indivíduo um exercício.

Foucault (2003) tem uma maneira muito específica de conceber o poder. Distanciando-se de concepções tradicionais, ele revoluciona mesmo o conceito de

poder. Isso porque, para ele, poder não é monopólio de um grupo, de uma hierarquia institucional; não acontece de cima para baixo; não é um objeto, uma coisa que se pode possuí-la em detrimento de outrem. Assim, poder é ação, é relação de forças. Algo que se exerce na tensão constante das relações sociais e discursivas do cotidiano.

Não existe um poder único, central, localizado em algum lugar. O que existe na verdade, são práticas ou relações de poder, que se disseminam por toda a parte da estrutura social. E isso se dá por intermédio de uma rede de dispositivos, da qual nada e ninguém pode se esquivar. Todos exercem o poder e, ao mesmo tempo, sofremos a sua ação. Com efeito. Afirma Foucault (1979, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação [...].

Conforme observa Machado (1979), na visão foucaultiana, o Estado não é o ponto de partida necessário do poder social. Quer dizer que o poder se exerce a um nível macro e micro, ou, ainda, que as relações de poder, muitas vezes, se diferenciam do Estado e de seus aparelhos. Com efeito, para este autor, não existe um poder central, único, singular, mas poderes no plural. Por isso, a questão do poder é tratada como:

[...] uma rede de micropoderes estendida sobre todo o corpo social. E a mudança da sociedade depende da modificação dos micropoderes: "... O poder não está localizado no aparelho de Estado e, (...) nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funciona fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados (MACHADO, 1979, p. 205).

Sobre a tese foucaultiana de que por toda parte do corpo social estão presentes relações de poder ou micropoderes (poder pedagógico, poder pátrio, poder do policial, poder do padre, etc.), LEBRUN (1984, p. 20-21), questiona "se ele (Foucault) não está depreciando a matriz "ordem/obediência", isto é, "eu tenho poder, você não o tem".

Os mecanismos de poder podem ser modificados porque o poder é uma relação. Desse caráter relacional, portanto, resultam as lutas ou resistências contra o poder, dentro do mesmo poder. E, assim, como o poder é múltiplo, essas lutas ou resistências são também múltiplas. São pontos móveis e transitórios que se



encontram em toda a extensão da rede de poder que atravessa toda a estrutura social. São, ainda, pontos estratégicos que, devido ao caráter relacional das relações de poder, permitem que tais relações possam ser modificadas.

Como efeito, para Foucault (1988, p. 91), os pontos de resistência não estão fadados ao fracasso, não são ilusão, pois eles, “[...] representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permitem a apreensão”. Ou ainda: as resistências são “o outro termo das relações de poder”.

As mudanças sociais advêm da luta constante que se desenvolve em todas as coisas (corpos, costumes, leis, moral, linguagem, artes, etc.); e pela *revolta* das pessoas atadas às malhas da rede do poder. Revolta aqui é um sentimento positivo, pois dela brota uma combinação de forças, que permite a produção de algo novo.

Foucault rejeita, portanto, uma concepção de poder inspirada pelo modelo econômico, que o considera como uma mercadoria. E se um modelo pode ser elucidado de sua realidade é na guerra que ele pode ser encontrado. Ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral, nessa disputa ou se ganha ou se perde.

Quanto ao modo de ação na sociedade, o poder não tem apenas uma dimensão negativa, mas também uma dimensão positiva. Vale dizer, o poder não é algo que apenas reprime, castiga, impõe limites; é também algo que produz, que transforma, libera. Comentando essa relação poder-saber, nos lembra que as instituições sociais são instrumentos de produção, acúmulo e transmissão do saber; e que este saber, enquanto tal, se encontra dotado institucionalmente de determinado poder. “O saber funciona na sociedade dotado de poder. E enquanto é saber que tem poder”, pondera o autor.

Portanto, a relação poder-saber é recíproca, ou seja, o poder produz saber, e este, por sua vez multiplica os efeitos do poder. Isso se dá especificamente quando o poder elege o corpo dos indivíduos como alvo, não para suprimi-lo, mas aprimorá-lo, adestrá-lo.

## **1.2 O conceito de indisciplina e disciplina**

Entende-se por disciplina, na visão de Lima (1997, p. 41), “[...] o controle que os homens, individual e coletivamente, exercem sobre as suas emoções, impulsos e instintos básicos, administrando-o para que seja atingido o objetivo fundamental”.

Para Ferreira (2001, p. 258), disciplina é “[...] 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento.

Já o termo indisciplina refere-se ao “[...] procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina”. (FERREIRA, apud AQUINO 1996, p. 85).

No âmbito do aspecto didático da sala de aula a indisciplina tem contribuído para comprometer a qualidade do trabalho realizado pelo professor. Entretanto outros fatores como a própria qualidade de formação do educador, em muitos casos, também serve de desestímulo para que o aluno não se interesse pelas aulas que, muitas vezes, não são bem trabalhadas, apresentam um conteúdo desvinculado da realidade e cria expectativa do aluno.

Para Bueno (1983, p. 374), disciplina pode significar também, “[...] ordem, respeito, obediência às leis, matéria de estudo, instrumento de penitência”, e o ato disciplinar significa então, sujeitar-se à disciplina; corrigir; fazer obedecer ou ceder; castigar com disciplina. Em relação à Indisciplina (ou indisciplinado): o referido autor justifica a questão de o indivíduo ser “[...] um rebelde, cabeçudo, de cabelos nas ventas, insubordinado, e o ato indisciplinar considerar: revoltar; sublevar; desmoralizar; fazer perder a disciplina, insubordinar (p.598).

A palavra ‘disciplina’, deriva da raiz latina *discípulos*, alguém que aprende. Ser discípulo não é apenas aprender com habilidade os fatos específicos, mas captar através de um mestre, a imagem de quem deseja mirar, imitar alguém que admirar. Indisciplina, é exatamente o oposto Não há ordem, obediência, e nem tampouco seguimento, imitação. Sobre este assunto Bettelhem (1978), manifesta-se assim:

[...] tanto disciplina se fundamenta em valores que internalizamos porque amamos, admitamos e queremos imitar pessoas que vivem de acordo com eles, pois dessa maneira esperamos ser estimados por essas pessoas que significam tanto para nós (BETTELHEM, 1978, p. 53).

Durante muito tempo, a palavra disciplina designava um processo educativo que procurava obter obediência por meio de castigos corporais, fazendo parte não só dos estatutos escolares como também dos regulamentos das organizações militares de quase todas as nações. Com o progresso da pedagogia, entretanto, disciplina significa, hoje coisa bem diferente: não mais a submissão mediante o emprego

da força bruta, mas sim estímulos e apelo aos melhores sentimentos, pela força do exemplo.

Disciplinar os alunos, portanto, na visão de Bettelhem (1978), é agir com firmeza, sim, mas de modo à grangear-lhes a admiração e com isso, mobilizar-lhe à vontade para a imitação dos padrões sociais. A indisciplina só pode ser tratada à luz da análise de determinantes sócio-político-econômico-educacionais. A violência no sistema social está refletindo nas escolas. A dificuldade disciplinar dos alunos cresce a cada momento, interferindo e dificultando a aprendizagem e o fazer do professor na sala de aula, o profissional consciente deve compreender que a remoção de tais obstáculos é uma tarefa que exige do diretor e dos professores muito empenho. Disciplina é sinônimo de trabalho, afeto e respeito mútuo.

A esse respeito, Tura (1997), destaca os rigores da disciplina escolar – muito bem descritos pela sensibilidade da ficção e documentado em suas minúcias pelo que se pode guardar dos antigos regimentos escolares, ao relatar, as antigas ordens de serviços, de escolas portuguesas, que despertam a atenção por suas minúcias, o enredamento que imponham a professores e alunos a indicação da necessidade do redobrado cuidado, posto que apesar de tudo havia alunos que conseguiam burlar as regras.

Levando em conta, a disciplina e a indisciplina numa outra esfera, ou seja, no ambiente penal, o processo de disciplinarização merece algumas considerações, em que Foucault (2003), em sua obra “Vigiar e punir”, coloca as modificações sofridas por esse sistema entre a época clássica e o tempo da modernidade. Essas modificações são consideradas a partir das formas de exercício de poder, no que diz respeito à transgressão da ordem estabelecida. Na época clássica, a transgressão se caracterizava por uma ofensa à pessoa do rei. A penalidade incidia sobre o corpo do infrator ou transgressor, através de castigo visível, doloroso e definitivo. Tratava-se de uma modalidade exuberante de poder, em que se visava redimir a alma do infrator e, com ela, a honra ultrajada do rei.

A esse tipo de poder da época clássica (poder soberano), Foucault (1994, p. 124) contrapõe uma nova modalidade de poder, característico da modernidade: o poder disciplinar. Consiste numa modalidade específica de poder que exerce uma tecnologia própria de controle dos corpos dos detentos. Essa tecnologia, entretanto, não se restringe aos presídios, mas se estende também ao hospital, ao exército, à fábrica e, inclusive, à escola.

Para Foucault (1994, p. 127), os processos disciplinares sempre existiram nos conventos, fábricas, oficinas. Mas, é apenas no transcorrer dos séculos XVII e XVIII que surge uma disciplina como arte do corpo humano, visando, sobretudo, torná-lo dócil e útil. O autor chama esse trabalho sobre o corpo de anatomia política ou mecânica do poder, visto que “[...] o corpo humano entre numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe”.

Através de técnicas, a mecânica do poder define como o corpo pode ser controlado para operar com rapidez e eficácia. Em outros termos, o corpo precisa ser *adestrado* ou *docilizado*, para atender às exigências do sistema de produção capitalista. Essa técnica, ao estabelecer para cada indivíduo o lugar que ele deve ocupar no desenvolvimento de sua função, dentro do espaço destinado à produção econômica, ocasiona a articulação do processo de trabalho segundo suas fases, por um lado, e com o corpo dos indivíduos que o executam, por outro.

Desse modo, a força de trabalho pode ser também avaliada em suas unidades individuais. As repartições do espaço disciplinar no nascimento das grandes indústrias, efetuaram, muitas vezes, tanto a divisão do processo de produção, quanto a “[...] decomposição individualmente de força de trabalho” (FOUCAULT, 2003, p. 133).

Afirma também, que a organização de um espaço serial constitui também grandes transformações técnicas do ensino elementar. Foi superado o sistema tradicional, em que o professor se ocupava de um aluno de cada vez, e os outros, sem a vigilância do professor, ficavam esperando, confusos e ociosos. Mas a determinação dos lugares possibilitou o controle e o trabalho simultâneo de todos, e, ainda, uma nova economia do tempo de aprendizagem. Nesse sentido, o espaço escolar funciona “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2003, p. 164).

A escola, afinada com essas técnicas disciplinares de classificação e controle dos alunos, relega, muitas vezes, a um segundo plano, a construção do conhecimento. Sobre isso comenta Goldinho (1995, p. 85):

Esta é uma classificação impiedosa a que nada escapa e que extrapola a função de ensinar da escola, pois vai atingir, além do “progresso das letras”, o valor do aluno, seu temperamento, sua aplicação, sua limpeza, sua posição social e financeira na sociedade, formando um imenso quadro geral com múltiplas entradas, atenta e cuidadosamente elaborado, guardado, modificado pela dedicação e sapiência do professor.

Com essas considerações sobre as técnicas disciplinares relacionadas à distribuição dos indivíduos no espaço, consideremos, agora, outras que se ocupam com o controle do tempo e da atividade dos indivíduos. O tempo disciplinar assim como o espaço disciplinar condiciona o controle eficiente dos corpos dos indivíduos, e, portando, o seu adestramento.

Sem descartar a análise foucaultiana, que explica a gênese do processo de disciplinarização das sociedades contemporâneas, percebe-se que outras dimensões da análise têm que se acoplar a esta, ou seja, destaca Tura (1997), em um contexto social que modificou certos parâmetros da disciplinarização, não por críticas às relações de poder nele incluídos, mas por esgarçamento das relações de solidariedade. Então, professores e alunos são vítimas dessa ação.

Foucault (2003) diz que na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal, favorecido por uma espécie de privilégio de justiça, dotado de leis próprias, delitos especificados, formas específicas de sanção e instâncias de julgamento. O poder disciplinar se ocupa, então, com um conjunto de comportamentos e atitudes do cotidiano, pequenas coisas da vida que, por sua relativa indiferença, escapavam aos grandes sistemas de punição.

O mecanismo penal das instituições disciplinares prescreve toda uma série de micropenalidades referentes aos procedimentos rotineiros do dia-a-dia dos indivíduos. Apesar de imitarem em suas punições o modelo judiciário, os sistemas disciplinares se ocupam menos com vingança da lei ultrajada, que com sua repetição, sua insistência redobrada. Quer dizer, eles não privilegiam os castigos típicos do judiciário (multas, açoitos, masmorras), mas os que são da ordem do exercício, como repetir e multiplicar o aprendizado, de modo que o efeito corretivo do castigo disciplinar, “[...] apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 2003, p. 161).

E, hoje, será que os professores têm procedimentos semelhantes ao dos primeiros educadores brasileiros? Será que os mecanismos disciplinares que utilizam em sala de aula não reforçam a dependência e a dominação, que caracterizavam nossa sociedade? Até que ponto tais mecanismos se identificam com aqueles descritos pela análise foucaultiana? Essas questões serão problematizadas a seguir, em que abordaremos o contexto etimológico e teórico da indisciplina e das transgressões escolares.

### 1.3 A violência nas escolas: causas e conseqüências

Segundo Aquino (1996), para aqueles preocupados com a problemática da indisciplina, o aprofundamento das discussões exige, sem dúvida, um recuo estratégico do pensamento. Quais os significados da indisciplina escolar? E quais os recursos possíveis de enfrentamento do tema quando tomado como objeto de reflexão e/ou problema concreto?

Em relação a essas questões, um dado significativo refere-se ao fato de a indisciplina atravessar indistintamente as escolas públicas e privadas. Enganam-se aqueles que a supõem mais ou menos presente apenas em determinado contexto. Vale lembrar que, embora diferentes significados sejam atribuídos à problemática e até mesmo os próprios objetivos educacionais subjacentes a ambas possam ser distintos, ela parece sofrer o mesmo tipo de efeito. “Não se trata, pois de uma espécie de desprivilegio da escola pública; muito pelo contrário” (AQUINO, 1996, p. 40).

A violência, tão presente no meio escolar, na atualidade, acaba destruindo os vínculos existentes entre as pessoas, tornando-se cada vez mais prejudicial ao ser humano, ao considerar que, para resolução dessa problemática, os gestores necessitam de práticas mediadoras compartilhadas. A esse respeito, aponta ainda, Aquino (1996), que:

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. É certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem (AQUINO, 1996, p. 40).

Isso posto, a preocupação com a indisciplina é atualmente, um dos temas que mais mobilizam os pais e as pessoas que fazem parte da escola de modo geral (professores, gestores, técnicos e demais). Isso se agrava à medida que os estudos e pesquisas permeiam o universo educacional e familiar.

Considera-se, então importante, ressaltar as causas e conseqüências da violência nas escolas, que de modo geral, segundo Aquino (1996), se estabelecem nas transgressões, depredações do patrimônio público, roubos, agressões ao semelhante e outras.

### 1.3.1 Transgressões no ambiente escolar e outras formas de violências

Muitos estudiosos da atualidade, como Tiba (2003), Vasconcellos (2000), Carvalho (1996), e outros, estão buscando compreender e estudar mais detalhadamente como se estabelecem a relação professor, aluno, escola e a violência na escola. Particularmente estas questões causam questionamentos e algumas hipóteses. Isto porque estudos acadêmicos, principalmente as experiências docentes, tenham levantado a hipótese de que estas relações estão diretamente ligadas com a produtividade e aprendizagem do aluno.

Parece coerente fazer uma análise do contexto histórico cultural que estamos submetidos para considerar um agravante que permeia o universo do aluno (adolescente). Ferreira (1995) contextualiza que na era Medieval, a organização rural predominava e o poder emanava do clero. Nos tempos modernos, testemunhamos a substituição gradual da vida no campo dando lugar à urbanização com a formação das grandes metrópoles, onde o poder passa a centralizar-se no Estado. No atual período da pós-modernidade, um fenômeno social evidente é a organização urbana fora das grandes cidades, ou seja, nas periferias.

A elite intelectual, a qual se supõe que deveria emanar a nova forma do poder, é formada principalmente pelas classes mais abastadas de uma sociedade, e detém a prerrogativa de trazer os avanços no campo jurídico e científico. Porém são as classes menos favorecidas, os habitantes dos subúrbios e periferias, que ditam as novas regras sociais impondo a todos as leis cunhadas no seio de suas comunidades.

A ausência de intervenção e segurança pública nos espaços sociais menos favorecidos leva seus habitantes à busca de meios de autodefesa. É nesse contexto que a nova ordem se estabelece, muito freqüentemente pela lei do mais forte. O sentimento de solidariedade social não se constitui e tudo passa a justificar qualquer tipo de resposta violenta.

A esse respeito, um estudo de Abramovay e Rua (2002) destaca alguns dados e constatações levantadas em pesquisa realizada no ano 2002 em escolas de 14 capitais do Brasil; sendo resultado de estudo da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre violência na Escola, apresentando quase 47 mil respostas de alunos, pais, professores e funcionários de 239 escolas públicas e 101 escolas privadas.

A principal constatação é que as escolas públicas e privadas deixaram de ser refúgio da violência urbana para abrigar agressões verbais, físicas e sexuais.

Nas pesquisas realizadas, segundo Abramovay e Rua (2002) constata-se que nessas cidades, de 2% a 7% dos alunos tem ou já tiveram arma de fogo. De 5% a 14% sabem onde comprar arma; desses, a maioria diz que a arma é facilmente obtida perto da escola e usada para fins violentos na própria instituição. A ocorrência de tiros na escola foi a mais relatada por alunos da rede pública.

Destacam ainda as referidas autoras que em São Paulo, 37% dos alunos dessas escolas disseram que já houve tiros dentro ou perto da escola. Nas escolas privadas, o número cai para 12%; mas esse padrão não se repete em todas as capitais.

No Rio de Janeiro, 16% dos jovens da rede particular e 13% da rede pública relataram a ocorrência de tiros. Em Goiânia, Manaus e Fortaleza, os índices são quase iguais. O estupro e a violência sexual também integram o ambiente escolar. Em São Paulo e em Manaus, 11% dos alunos disseram saber que esse tipo de violência ocorreu na escola ou perto dela. Em Cuiabá, esse índice é de 12% (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As conseqüências da violência na escola foram abordadas na pesquisa. De 14% a 52% dos alunos disseram não conseguir se “concentrar nos estudos”. Pelo menos 28% ficam “nervosos” e “revoltados”, 27% perdem a vontade de ir à escola. Muitos disseram que a violência piora a qualidade da aula e deixa o ambiente pesado. “[...] O temor é tanto que as aulas são paradas para chamar a polícia porque um aluno está brincando com uma arma de brinquedo”, disseram Abramovay e Rua (2002, p. 73).

Segundo ainda, dados das referidas autoras, escolas depredadas, mal-iluminadas e vizinhanças perigosas influem na segurança dos alunos. “[...] A disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunidades conflituosas, contribuem para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 73).

Para Zaluar (1992, p. 27), “[...] É dentro das gangues ou das quadrilhas que os jovens provam sua audácia, desafiam o medo da morte e da prisão”.

De acordo com Abramovay e Rua (2002), as tabelas abaixo apresentam uma visão do grau de violência nas escolas e as conseqüências desses atos, no qual foram pesquisados os seguintes Estados dentro dos relatos a seguir:



**Tabela 1 – Violência nas Escolas segundo Alunos**

| RELATOS %  | ESTADOS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|  | DF      | GO | MT | PA | CE | PE | BA | RJ | SP |
| Relatos de ameaças a alunos, pais ou professores                     | 40      | 33 | 38 | 31 | 28 | 27 | 35 | 23 | 40 |
| Relatos de depredação da escola                                      | 19      | 16 | 19 | 08 | 08 | 17 | 11 | 11 | 16 |
| Relatos de violência sexual e/ou estupro na escola                   | 9       | 7  | 12 | 11 | 5  | 5  | 9  | 9  | 11 |
| Relatos de agressões ou espancamento de alunos, pais ou professores. | 22      | 16 | 19 | 13 | 13 | 16 | 19 | 11 | 21 |
| Relatos de roubos de carros ou objetos pessoais na escola            | 36      | 27 | 30 | 20 | 29 | 26 | 26 | 26 | 38 |
| Sabem onde/quem vende armas de fogo                                  | 13      | 10 | 14 | 9  | 6  | 5  | 7  | 8  | 11 |

Fonte: (Pesquisa realizada em várias capitais do Brasil - UNESCO/BRASIL, 2005).

**Tabela 2 – Conseqüência da Violência em %**

| RELATOS %                                | ESTADOS |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|  | DF      | GO | MT | PA | CE | PE | BA | RJ | SP |
| Não conseguem se concentrar nos estudos. | 46      | 46 | 51 | 46 | 49 | 41 | 44 | 42 | 42 |
| Ficam nervosos, revoltados.              | 32      | 34 | 39 | 28 | 32 | 29 | 30 | 28 | 32 |
| Perdem a vontade de ir à escola.         | 31      | 34 | 34 | 28 | 34 | 27 | 31 | 27 | 33 |

Fonte: (Pesquisa realizada em várias capitais do Brasil - UNESCO/BRASIL, 2005).

As percepções de Abramovay e Rua (2002), sobre os diversos tipos de violências de alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico em escolas públicas e privadas em 14 cidades brasileiras estão reunidas no livro “Violências nas Escolas” que foi lançado em (25/03) pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no auditório Emilio Ribas, no Ministério da Saúde. Este é o maior e mais completo estudo já feito sobre o assunto na América Latina (BRASIL, 2005).

Várias são as possibilidades de análise ou reflexão que se descortinam quando alguém se depara, quer empírica quer teoricamente, com a indigesta justaposição escola/ violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a violência nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a

exclusão enfim. O quadro nos é razoavelmente conhecido, e certamente não precisamos de outros dados para melhor configurá-lo.

A imagem, entre nós já quase idílicas, da escola como *lócus* de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Como se posicionar perante tal estado de coisas?

No meio educacional, duas parecem ser as tônicas fundantes que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicológicos (AQUINO, 1997).

No primeiro caso, segundo Aquino (1997), tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicológico, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, um diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicológico em torno de determinados “casos - problemas” – o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa freqüência no dia-a-dia escolar.

Em termos especificamente institucionais, segundo Aquino (1997), a ação escolar seria marcada por uma espécie de reprodução difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia, etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobre determinações que em muito lhes ultrapassam,

restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto, e inevitavelmente, falta de incumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo técnico-metodológico residiram fora, ou para além, dos muros escolares.

Nessa perspectiva, na visão de Volker (2001), a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto-retirada.

Como se pode notar, os educadores sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos atadas” quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes.

O que fazer? A partir de tais efeitos, como alçar um saber menos fatalista e mais autônomo a cerca da intervenção escolar que pudesse por ventura gerar contra-efeitos ou, pelo menos, novas apropriações desse já conhecido estado de coisas?

Talvez, uma alternativa viável seja mesmo de ordem conceitual, responsável pela delimitação do raio de nosso olhar, como a que se proporá a partir de agora.

#### **1.4 Os motivos e as causas da indisciplina na escola**

As turbulências presentes em muitas salas de aulas (como, por exemplo: elevada incidência de conflitos, tensão, agitação e impulsividade motora, dispersão, descontrole emocional, falta de interesse, etc.) retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face das necessidades, interesses e possibilidades dos alunos.

Na visão de Tiba (2003) o comportamento indisciplinado pode estar diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assunto pouco interessantes

ou fáceis demais), cobrança excessiva de postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala e do tempo para realização das atividades, excessiva centralização da figura do professor., visto como único detentor do saber e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos.

Fora essas questões, “[...] existem muitos motivos podem levar um aluno a não se comportar de forma adequada em atividades que necessitem de uma integração funcional com outras pessoas” (TIBA, 2003, p. 137).

A esse respeito, Tiba (2003), relaciona as principais: as características pessoais, as etapas do desenvolvimento da adolescência, as relacionais, e os distúrbios entre os próprios colegas, a saber:

Características Pessoais: segundo Tiba (2003), caracteriza-se por cinco etapas:

**DISTÚRBIOS PSQUIÁTRICOS**: Na presença de distúrbio psiquiátrico o comportamento do aluno provém de uma psicose (maníaco-depressiva, esquizofrenia, etc.) e independem do meio. O psicótico elabora qualquer estímulo recebido conforme a sua patologia e reage de forma inadequada.

**DISTÚRBIOS NEUROLÓGICOS**: São sintomas decorrentes de epilepsia ou de outras doenças, como a disfunção cerebral mínima (DCM). Seus portadores são agitados, apressados briguentos, não param quietos. Inteligentes, terminam as tarefas rapidamente e por impaciência acabam tumultuando a aula.

**DEFICIÊNCIA MENTAL**: Seus portadores apresentam menor capacidade de entender as regras e de suportar frustrações, além de dificuldade de controlar a agressividade e impulsividade. Merecem um cuidado especial na sua escolaridade.

**DISTÚRBO DA PERSONALIDADE**: Seu portador não respeita os outros, nem as regras sociais. São delinqüentes que não se incomodam em prejudicar seja quem for (pais, amigos, professores, estranhos) para saciar seus desejos. Não conseguem estabelecer critérios internos de valores, vale tudo para conseguir seu objetivo. Medicamentos ou tratamentos com psicoterapia são ineficazes para tal correção.

**DISTÚRBIOS PSQUIÁTRICOS**: São comportamentos resultantes de traumas pessoais. Surpreendem o interlocutor porque dependem do mundo particular, pessoal do aluno. O neurótico projeta o seu problemático mundo interior sobre o outro, sem que este saiba.

Etapas de desenvolvimento da adolescência: se dividem em cinco etapas, segundo Tiba (2003):

**CONFUSÃO PUBERTÁRIA:** É o período em que a hipófise começa a estimular todo o organismo a amadurecer, principalmente os órgãos genitais. Surge, nesta fase o pensamento abstrato e, com ele novos referenciais para a criança, que fica bastante confusa. O professor deve ajudá-la a se organizar.

**ESTIRÃO:** Nesta fase, principalmente os rapazes, perdem o esquema corporal, ficam envergonhados, sofrem ataques de timidez social, mas são loquazes em casa. Não acertam a postura, muito menos as roupas. Nem eles mesmos se entendem.

**ONIPOTÊNCIA JUVENIL:** É a *mania de Deus* do jovem: ousado, arrogante, impetuoso, impulsivo, apaixonado, sexualmente potente, com baixíssima tolerância às frustrações e certezas absolutas (o risco não existe).

**SÍNDROME DA QUINTA SÉRIE:** O aluno começa a adquirir o pensamento abstrato. Portanto é freqüente a dificuldade de concentração e de organização. Diz Tiba (2003, p. 138), que “[...] se ele for um entupido, a tendência é ficar cada vez mais isolado, no mundo da lua”.

**DISTÚRBIOS NORMÓTICOS:** São pequenas alterações comportamentais, até esperadas nas fases de desenvolvimento, mas que causam transtornos na escola. Exemplos típicos são algumas confusões na quinta série, oposições masculinas na sétima série, brigas corporais na oitava, maior valorização da amizade no segundo grau, a sexualidade exuberante no *maremoto hormonal*, a timidez no estirão, as crises de autoridade nas onipotências, a expansão do ego, a temeridade e a ousadia na onipotência juvenil. Eles deixam de ser normóticos e passam a ser neuróticos quando os sinais de uma etapa aparecem em outra.

Características Relacionais: estes são os distúrbios mais difíceis de diagnosticar, pois de acordo com Tiba (2003), dependem das interações relacionais comportamentais que, por sua vez, são condicionadas por estímulos e respostas. São relacionadas em dois grupos:

**DISTÚRBIOS ENTRE OS PRÓPRIOS COLEGAS:** Crianças com dificuldades para superar ciúmes, rivalidades, competições, rejeições e agressões podem apresentar distúrbios comportamentais ao se relacionar com os coleguinhas. Cabe aos professores, com base em sua própria intuição, descobrir qual o melhor método para

lidar com tais dificuldades, sem prejudicar a classe toda. Caso tais problemas permaneçam, pode ser necessário uma ajuda externa.

**DISTORÇÕES DE AUTO-ESTIMA:** Distúrbios comuns de auto-estima são a perda de limites, a autodesvalia, o excesso de auto-estima pelo querer fazer, falar que vai fazer o que não fez.

Segundo Tiba (2003), tais problemas conduzem à indisciplina e à falta de respeito pelas pessoas ou bens alheios e têm-se tornado muito sério nas últimas duas décadas. Entre esses distúrbios podem ser citados: Brigas (verbais e corporais); Intimidades sexuais; Masturbações na sala de aula; Aparência exótica dos alunos; Uso do álcool, cigarro e maconha; Aprontações com prejuízo do aluno, do professor ou da escola (danos físicos, psicológicos ou materiais).

A educação cabe aos pais e à escola. O tratamento cabe aos pais e ao profissional de saúde. Um aluno que apronta e fica impune, infringe o direito dos outros alunos. O aluno pode também aprender e conviver com um limite bem marcado, talvez até mais do que com as tentativas de justificá-lo psicologicamente. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno (TIBA, 2003, p. 165).

Assim, em caso de mau comportamento, não cabe ao professor tratar o aluno. Deve avisar a direção da escola, que se encarregará de avisar a família. Se este esquema não funcionar, se a família apoiar o filho, pode ser o caso da escola perder o aluno para salvar a instituição. A maioria dos autores deixa claro: para a recuperação do aluno, o melhor remédio é o tratamento, não a expulsão. Para Tiba (2003) qualquer relacionamento precisa de um tempo e de um espaço.

Entre professor-aluno é preciso definir por quanto tempo e onde será a aula. No local definido, durante o período predeterminado, funciona a disciplina: cada qual deve exercer sua função bem definida para atingir o aprendizado. [...] É inerente à função de professor a autoridade na coordenação do processo de aula e também do comportamento dos alunos quando este prejudica o processo de aprendizado (TIBA, 2003, p. 183).

Ainda, conforme o autor, o papel do professor começa a existir quando se tem como objetivo o aprendizado do aluno. Ele precisa despertar-lhe a função de discípulo, cativá-lo, intervir e levá-lo ao interessante pelos estudos. Portanto, além do pleno conhecimento da matéria, precisa possuir a arte de saber transmiti-lo. Cabe ao aluno reconhecer a autoridade do professor e respeitá-la.

Neste sentido, no próximo capítulo, trata do processo de mediação, em relação aos seus conceitos, princípios e etapas, com vistas à resolução dos conflitos educacionais.

## **2 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO: ETAPAS E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

No tocante à mediação, apesar de que esta se coloca como meio mais adequado à antecipação de conflitos, sua aplicação tem sido evidenciada, de forma maciça, possivelmente em função da preponderância de uma educação mediadora, especialmente no campo educacional, tendo em vista a gestão da indisciplina, violência e conflitos escolares.

Cabe, no entanto, antes de adentrar no assunto, apontar algumas reflexões, no que diz respeito, aos seus objetivos e aspectos conceituais.

### **2.1 Aspectos conceituais da mediação e suas implicações pedagógicas**

Para Sales (2010), a mediação é um procedimento consensual de solução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial – escolhida ou aceita pelas partes – age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma divergência.

Segundo Ferreira (2001, p. 485), mediação significa “[...] 1. Ato ou efeito de mediar.2. Intervenção, intercessão, intermediação”.

Assim, a mediação representa um mecanismo de solução de conflitos pelas próprias partes que, movida pelo diálogo, encontram uma alternativa de resolver, eficaz e satisfatoriamente algum problema, sendo o mediador aquele que auxilia na construção desse processo.

A esse respeito, destaca Sales (2004), que:

A grosso modo pode-se dizer que a mediação é um meio termo entre a negociação e a conciliação difere-se da primeira, pois requer a participação de uma terceira pessoa junto ao conflito; mas distingue-se da última, pois a atuação desta terceira pessoa não visa conduzir a sistemática da resolução do problema ou conciliar interesses divergentes, objetiva tão-somente abrir, facilitar o diálogo para que as partes compreendam o conflito em todas as suas nuances, a ponto de decidirem pelo melhor deslinde. Na conciliação o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação o mediador sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação, sem induzir as partes em acordo (SALES, 2004, p. 38).

No âmbito educacional, segundo Vygotsky (1998), o processo de mediação é concebido como uma forma de esclarecer a todos os envolvidos no processo educativo sobre as teorias de aprendizagem que possam estar embasando as ações pedagógicas é primordial. Dessa forma pode-se levar à consciência de que todas as teorias de aprendizagem que permearam a história humana, influenciadas por correntes filosóficas e psicológicas, possuem diferentes visões de mundo.

Assim há diferentes visões de homem, de escola, de relações, de aprendizagem, isto porque os objetivos da formação a que se pretende chegar atendem a diferentes interesses de cada época, que acima de tudo estão atendendo interesses políticos. Para Sales (2010), ao comentar que o fato de dar ganho de causa a uma parte não significa obrigatoriamente que o conflito esteja resolvido. Em verdade, na maioria dos casos o conflito sequer se inicia nas pessoas, mas nas condições objetivas que a sociedade oferece para que elas vivam ou sobrevivam. Num país de imensas desigualdades sociais, de tamanha concentração de renda, como o Brasil, urge que se estabeleça uma cultura positiva, que entenda que o conflito real não é aquele que muitas vezes aparenta. Impõem-se, então, mais do que tardia a necessidade de se propor uma formação pedagógica que permita ao facilitador do diálogo ou dirimidor do conflito uma visão interdisciplinar, baseado não apenas numa cultura jurídica, mas numa cultura humana. Daí que a discussão sobre o papel do ensino ganha nova conotação, devendo ser transformador.

Nesse sentido, a função mediadora no ambiente educativo, se constitui em um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Assim temos I: instrumentos; S: sujeito e O: objeto. A mediação é vista como central, pois é neste processo que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) - tipicamente humanas - se desenvolvem (VYGOTSKY, 1998).

As FPS relacionam-se com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as FPE (Funções Psicológicas Elementares) dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vygotsky (1998, p. 73) assim esclarece:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica **superior**, ou **comportamento superior** com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.



É nesse aspecto que está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação.

Na visão de Paes de Carvalho (2009), o mediador pode ser qualquer pessoa capaz e dar confiança das partes. Não sendo estabelecido escolaridade ou nível de formação acadêmica para tal ato. Ressaltando-se, entretanto que, para exercer com eficiência essa tarefa, deve o mediador ser capacitado para a prática de mediação de conflitos, tendo em vista o princípio da competência. Além disso, o mediador deve ser paciente, humilde, tranqüilo e bom ouvinte.

## **2.2 Objetivos da mediação**

Fundamentalmente, na visão de Sales (2010), a mediação possui quatro objetivos, dentre os quais se destacam a solução dos conflitos (boa administração do conflito), a prevenção da má-administração de conflitos. A inclusão social (conscientização de direitos, acesso à justiça) e a paz social.

Constata-se, assim, que o primeiro e principal objetivo é a solução imediata do conflito. Para isso, toda uma ambiência deve ser criada a fim de que o mediador – com habilidade e competência adequada para o entendimento do conflito – possa iniciar o trabalho de facilitação dialógica entre as partes.

O segundo objetivo é a prevenção do conflito. A mediação é vista como um meio de facilitar o diálogo e o estímulo entre as pessoas para resolver a situação. Havendo consenso das partes sobre a dinâmica desenvolvida, conhecendo cada uma as razões reais do conflito, estabelecendo-se uma relação de confiança mútua, e reconhecendo um ponto de convergência para a solução da querela, outra porta se abrirá e a mediação alcançará o seu segundo objetivo, qual seja a prevenção de novos conflitos (SALES, 2010)..

Os terceiro e quarto objetivos são conseqüências naturais dos anteriores: a inclusão social, pois transferida às partes a responsabilidade da decisão dos próprios conflitos um novo paradigma de aprendizado passa a valer, o da compreensão sobre seus direitos e deveres -, e, por fim, a paz social - já que incentivada nova cultura de participação social e de valorização da cidadania, imensamente útil ao estabelecimento de uma convivência geral harmoniosa (SALES, 2010).

Da mesma forma, como representa mecanismo informal e simples de solução das controvérsias, exigindo ainda um procedimento diferenciado, no qual há uma maior valorização dos indivíduos do que meros documentos ou formalidades, é percebido prontamente, um sentimento de conforto e tranqüilidade de inclusão. A mediação apresenta-se assim, como uma forma de oferecer aos cidadãos a participação ativa nas resoluções de conflitos, resultando no crescimento de sentimentos de responsabilidade e cidadania sobre os problemas vivenciados.

### **2.3 Princípios da mediação**

Destaca Sales (2010), que o Código de Ética do mediador representa um conjunto de valores expressos em normas e traça as diretrizes fundamentais para o desempenho adequado do profissional. (ver anexo A). Assim, os princípios da mediação podem variar de acordo com as partes. No entanto, existe consenso sobre alguns deles, os quais indicam a boa utilização dessa modalidade de solução de controvérsias. São eles: liberdade das partes, não-competitividade, poder de decisão das partes, participação de terceiro imparcial, competência do mediador, informalidade do processo, confidencialidade no processo, a saber:

- Liberdade das partes - significa que devem estar livres quando resolvem os conflitos por meio da mediação. As partes não podem estar sofrendo qualquer tipo de ameaça ou coação. Devem estar conscientes do que significa esse procedimento e que não estão obrigadas a assinar qualquer documento;
- Não-competitividade - deve-se deixar claro que na mediação não se pode incentivar a competição. As pessoas não estão em um campo de batalha, mas sim cooperando para que ambas sejam beneficiadas. Na mediação não se pretende determinar que uma parte seja vencedora ou perdedora, mas que ambas fiquem satisfeitas;
- Poder de decisão das partes - na mediação o poder de decidir como o conflito será solucionado cabe às pessoas envolvidas. Somente os indivíduos que estão vivenciando o problema são responsáveis por um possível acordo. O mediador somente facilitará o diálogo, não lhe competindo poder de decisão.
- Participação de terceiro imparcial - o mediador deve tratar igualmente as pessoas que participam de um processo de mediação. Não poderá de forma alguma

privilegiar qualquer uma das partes - deve falar no mesmo tom de voz, oferecer o mesmo tempo para que elas possam discutir sobre os problemas, destinar o mesmo tratamento cordial, enfim, o mediador deve agir sem beneficiar uma parte em detrimento da outra;

- Competência do mediador - o mediador deve estar capacitado para assumir essa função. Para tanto, deve ser detentor de características que o qualifiquem a desempenhar esse papel, dentre as quais, ser diligente, cuidadoso e prudente, assegurando a qualidade do processo e do resultado;

- Informalidade do processo - A informalidade significa que não existem regras rígidas às quais o processo de mediação está vinculado. Não há uma forma única predeterminada de processo de mediação. Os mediadores procuram estabelecer um padrão para facilitar a organização dos arquivos e a elaboração de estatísticas;

- Confidencialidade no processo - o mediador não poderá revelar para outras pessoas o que está sendo discutido no processo de mediação. O processo é sigiloso e o mediador possui uma obrigação ética de não revelar os problemas das pessoas envolvidas no processo. O mediador deve agir como protetor do processo de mediação, garantindo sua lisura e integridade. O mediador não revelará seus anseios e problemas para um terceiro.

Deve ainda ser esclarecida, segundo Sales (2010), a necessidade de que a boa-fé seja traço marcante naqueles que procuram ou são convidados a participar de um processo de mediação, pois, caso contrário, torna-se quase impossível um diálogo franco e justo. Da mesma maneira, é imprescindível que exista igualdade nas condições de diálogo, de forma a evitar que uma parte possa manipular a outra, o que resultaria em um acordo/frágil, com grande probabilidade de ser descumprido.

Sales (2010), entende ainda que, os mediadores devem capacitar-se para atualizarem-se continuamente, com vistas a adquirir novos conhecimentos e garantir a realização da mediação de forma confiável.

## **2.4 Etapas do processo de mediação para resolução dos conflitos**

Conforme Paz de Carvalho (2009), não há uma forma específica para o processo de mediação, diversos estudiosos e práticos da mediação oferecem sugestões para um bom andamento de uma sessão de mediação, relatando que esse processo pode ser descrito em seis etapas.

Para Sales (2010), a pré-mediação deve ser realizada com cada participante individualmente, pois é o primeiro momento de contato das partes em conflito com o processo de mediação. Nela o mediador apresenta-se e esclarece os princípios que devem ser seguidos (ex: sigilo, boa-fé, imparcialidade) e é estabelecido como os mediados devem manter o respeito mútuo para o bom andamento do processo. É o momento que se inicia a confiança e a credibilidade no processo que logo serão transferidas para o mediador. A pré-mediação e a mediação deve servir para a mudança de posição frente ao conflito e frente ao outro, possibilitando, na primeira sessão de mediação, um, diálogo pacífico.

Assim, as etapas do processo de mediação são divididas segundo Sales (2010), em:

- Primeira etapa: representa o momento em que o mediador explica o processo de mediação para os participantes.
- Segunda etapa: nesse segundo momento, as partes falam sobre o conflito que as levou até a mediação, cabendo a elas decidir quem deve começar a falar. É importante que desde o início da fala seja esclarecido que o poder de decisão é das partes, inclusive, no tocante a quem deve começar a contar o problema.
- Terceira parte: nesta etapa, o mediador, depois de perguntar se as partes têm algo a acrescentar, faz um resumo do que foi explicitado, requerendo às partes que intervenham caso percebam alguma incorreção. Nesse momento, deve o mediador aproveitar para, com as palavras do mediados, mostrar os pontos de convergência, os pontos positivos, criando base sólida para a comunicação
- Quarta etapa: representa um dos momentos mais importantes da mediação, pois as partes, após ouvir o resumo feito pelo mediador, começam um diálogo direto, com maior profundidade. Nesta etapa surgem as maiores contradições, indefinições, obscuridades.
- Quinta etapa: esta fase representa o momento do início das conclusões. Sem impor qualquer acordo, o mediador começa a sintetizar os temas já abordados no diálogo estabelecido, ensinando às partes a raciocinarem em busca de soluções satisfatórias e de cumprimento possível.
- Sexta parte: por fim, a sexta etapa refere-se à redação do acordo que deve ser feito pelas duas partes, numa linguagem fácil, que possibilite a compreensão dos clientes e que contenha todas as exigências da decisão estabelecida por meio da comunicação.

Destaca Sales (2010) que o local onde a mediação ocorre deve ser preparado para receber as pessoas de modo a que estas possam sentir-se confortáveis tranquilas e seguras. Assim deve existir uma mesa redonda para a realização da mediação. A mesa deve ser redonda porque evita a posição de antagonismo, lados opostos. Deve-se evitar a impressão de que naquela sala existem lados opostos, campos de batalha. Existirá assim um círculo do qual participarão as pessoas do processo de mediação - partes e mediador ou mediadores (no caso da co-mediação).

Portanto, busca-se com a mediação obter uma solução real e consciente, em que as partes estejam preparadas para cumprir e aceitar as conseqüências de suas próprias decisões (objetivo imediato). E aplicando o mediador uma boa técnica, pode-se alcançar outros resultados no processo de mediação (objetivos mediatos): aprender a dialogar e, por conseguinte, aprender a solucionar conflitos futuros sem transferência para um terceiro (SALES, 2010).

Apesar de a mediação ser um meio de solução de conflitos que possa ser utilizado por vários tipos de controvérsias, ela tem apresentado um maior destaque na área familiar, tendo em vista as especificidades desses conflitos. No entanto, deve-se pautar essa compreensão também no cenário educativo, pois o professor em sala de aula apresenta muitas dificuldades, notadamente em relação a indisciplina e a violência, então, essa mediação deve também ajudar no desenvolvimento e na compreensão para que os alunos compartilhem sentimentos e consciência de seu comportamento e educação.

Nessa visão, com vistas essas reflexões, a seguir, tratar-se-á da gestão dos conflitos e da indisciplina no que se refere ao papel da escola, do professor e do aluno às práticas pedagógicas adotadas no combate indisciplinar.

### 3 A MEDIAÇÃO NA GESTÃO DOS CONFLITOS E DA INDISCIPLINA

O ato pedagógico não prescinde de autoridade do professor. Esta deve ser entendida, não no sentido de um poder de dominação, mas no sentido de competência, de desempenho, de saber fazer bem aquilo que lhe compete no exercício da docência. Vista por esse ângulo, a autoridade é uma dimensão ética da competência docente (RIOS, 1995).

É bem verdade que a autoridade do professor é também institucional ou hierárquica, em virtude da posição que ocupa no sistema de organização do ensino. Por isso, há, na relação professor-aluno, tal como observa Furlani (1995), uma relação de poder institucionalizado, que se efetiva na organização escolar. É a natureza institucional da autoridade que se identifica com muitas outras que se manifestam socialmente. Destas, tanto o professor quanto o aluno participam, interagindo com outros parceiros, e com os quais entram em conflito, independentemente de serem democráticas ou autoritárias, num contexto em que se apresentam convenções, normas e instituições preexistentes. Contudo, comenta a autora

A natureza hierárquica, institucional, no entanto, não configura que a relação de autoridade se esgote nessa natureza. Empenhar-se em acreditar que recebemos o poder apenas de cima, além de ser um erro, em nosso entender é também uma licença para exercer formas de tirania ou de autoritarismo (FURLANI, 1995, p.33).

A autoridade que o professor deve colocar a serviço da formação de seus alunos é um compromisso que ele assume em relação ao aluno, à verdade e também a si mesmo Gadotti (1975). Essa autoridade deve se fundamentar, pois, na *eticidade* de sua profissão, no compromisso com o ato de educar para a autonomia.

Esse compromisso significa também, na opinião de Aranha (1989) que a autoridade do professor não deve estar nem na sua função nem na sua pessoa, mas na competência e empenho profissionais, que os faz *caminhar* com o aluno na busca de objetivos comuns. Entretanto, no processo de democratização da relação, o professor *deve morrer.*, no sentido de que, à medida que o aluno se desenvolve, o professor vai perdendo a sua autoridade. Esse processo engloba o respeito ao pluralismo de idéias, às divergências, às diferenças individuais e, por isso mesmo, a inevitabilidade do conflito.

O processo educativo é para Saviani (1993), passagem da desigualdade à igualdade. Na opinião do referido autor, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático, distinguindo-se a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Então, poderíamos dizer que, por sua competência, o professor deve implementar os procedimentos necessários, articulando a educação com a prática social global, para transformar esta possibilidade em realidade. Ou poderíamos, também, dizer que, desse modo, a autoridade do professor vai ensejando ao aluno a passagem de dependência à autonomia.

Segundo Vasconcellos (1997, p. 100), “[...] o aluno precisa da autoridade do professor, seja para se orientar seja para se opor, como uma necessidade inerente ao processo de constituição de sua personalidade”. Mas, adverte o autor, essa autoridade é complexa e contraditória, pois leva em si a sua negação, que é a construção da autonomia do aluno. E nos lembra que a própria palavra latina *auctoritas* (autoridade), em seu sentido radical, significa “a capacidade de fazer o outro autor”

Assim entendida, a autoridade do professor supõe a sua diretividade no processo de ensino-aprendizagem, numa atitude de respeito à iniciativa e curiosidade do aluno. Nesse sentido, o *respeito* à pessoa do mestre não advém de práticas autoritárias, mas da busca de objetivos comuns. E, de acordo com Libâneo (1980), quanto maior essa autoridade, mais os alunos darão valor às exigências do professor.

A autoridade do professor, como sinônimo de competência no exercício de sua prática pedagógica, é analisada por Libâneo (1980) em três domínios:

- Autoridade profissional, que se manifesta no domínio da matéria que ensina, os procedimentos de ensino, na capacidade de lidar com as diferenças individuais e de avaliar os trabalhos docentes e discente.
- Autoridade moral, ligada à personalidade do professor, como dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter.
- Autoridade técnica, constituída de hábitos e habilidades indispensáveis à eficácia de transmissão e assimilação do conhecimento dos alunos (LIBÂNEO, 1980, p. 105).

Na sala de aula, o professor tem o papel importante de *levar* o aluno – como indica a etimologia da palavra educação – a promover-se, a projetar-se no mundo onde vive, não como um ser que ele se adapta, mas que nele se insere, para compreendê-lo, transformá-lo. No dizer de Freire (1997, p.66), “[...] ser presença no

mundo, numa posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Isso significa admitir o aluno como sujeito e não como objeto da educação; respeitar a sua liberdade de construir-se, de projetar-se, de ser mais, enfim, significa afirmar a autonomia do sujeito que se educa.

### **3.1 Qualidade da escola e a sua intervenção frente à indisciplina**

Para combater a indisciplina, a escola terá que se transformar numa organização para cultura da paz que busque a educação de qualidade para promoção da equidade social e da cidadania plena.

Segundo Charlot (2002), a sociedade está demandando uma cultura de paz fundada nos parâmetros holísticos, de boa qualidade, e que promova a erradicação da violência nos quatro cantos do mundo. Coisas que só serão alcançadas com equidade social e com a transformação de cada indivíduo da cultura antropocêntrica que a compõe, embasada nos parâmetros holísticos.

Ao mesmo tempo em que a sociedade anseia por este tipo de escola que induza mudanças radicais, poucos educadores se encontram em condições de realizá-las, devido à sua formação antropocêntrica que possuem, precárias condições de trabalho, sobrecarga de tarefas, isolamento profissional, fragmentação de espaço, má remuneração, falta de compromisso do governo com a educação, etc.

Nas escolas onde se busca a gestão democrática, numa co-participação dos envolvidos nos processos decisórios, os professores e os alunos serão mais responsáveis pelas políticas e práticas que nelas são criadas. Os teóricos da educação ao proporem projetos pedagógicos, precisam levar em consideração a indisciplina dos alunos, prestar mais atenção nos propósitos do professor, apoiar suas aspirações estabelecendo oportunidades para o confronto de crenças e pressupostos subjacentes à sua prática cotidiana, escutar, ouvir o que os professores têm a dizer, evitar o superestimo a pesquisa publicada e a subestima ao conhecimento do professor, evitar tratar qualquer estratégia acima de qualquer crítica, criar uma comunidade de professores que discuta as questões e crie um senso comum em sua escola.

A questão da indisciplina é extremamente importante, pois que, ensinar envolve todo um aspecto moral, ético, etc., de natureza complexa, que não dá para



ser reduzida a questões técnicas e habilidades. O educador exerce um papel essencial na educação das futuras gerações. Sua missão se agiganta dia após dia, na tarefa de socialização primária e secundária; pois na medida em que a família se deteriora e as religiões se declinam, reduz-se o contato do educando com os pais e amplia-se a exposição às imoralidades sociais.

O professor precisa se apoiar em métodos que respaldem-no lidar com equilíbrio com as circunstâncias de desequilíbrio em classe, traduzidos nas formas de indisciplina e violência.

### **3.2 A prática mediadora pedagógica no combate a indisciplina: o papel da escola**

Para entender e posteriormente desenvolver técnicas que busquem solucionar, pelo menos em parte, o problema da indisciplina no contexto escolar, é preciso ter clareza do que cada instituição considera como indisciplina. Normalmente, a indisciplina é relegada apenas ao comportamento do aluno, quando este rompe com as normas institucionais, provocando uma desorientação e como conseqüência, criam-se novos movimentos e novas regras.

Para a escola, ter disciplina é manter a ordem, como expressa Passos (1996, p. 118), ou seja, “[...] obsessão pela manutenção da ordem”. E para isso são estabelecidas regras, tanto individuais como coletivas que servem para desenvolver nos alunos “[...] uma dependência quase infantil, que os impede de crescer como sujeitos auto-suficientes e automotivados”. Um indivíduo que se submete constantemente à autoridade severa, acaba por produzir uma auto-imagem de submissão, afetando sua auto-estima e perdendo a confiança em si próprio quando precisa tomar decisões.

A escola está acostumada a ver os alunos como iguais, procura homogeneizá-los através das regras disciplinares ou de atividades que controlam “tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, dos professores, dos diretores, impondo-os uma atitude de submissão e docilidade”. (GUIMARÃES, 1996, p. 78).

A única disciplina exigida nesse caso é aquela que visa controlar o comportamento dos alunos e dos profissionais da educação. Carvalho (1996, p. 132) acha que “[...] essa crença de que exista um único tipo de comportamento a que chamamos de disciplinado é responsável por muitas das aflições que temos em relação à suposta indisciplina dos alunos”.

Para Carvalho (1996, p. 137), Disciplina é uma prática social, porém “[...] ter disciplina para realizar algo não significa ser disciplinado para tudo”. Em muitos momentos é necessário fugir da ordem ou do padrão comportamental para que o ensino/aprendizagem aconteça. A disciplina precisa ser entendida pelas escolas não apenas como algo do aluno, mas de todos os envolvidos com o processo ensino/aprendizagem, pois está relacionada à forma como a escola organiza e desenvolve o seu trabalho.

O aluno, principal alvo das reflexões, precisa conhecer exatamente o sentido da escola. O pensar de Vasconcellos (2000) faz refletir sobre a função social da escola, que deixou de ser o lugar de busca de ascensão social e por isso deixou também uma desorientação enorme tanto em alunos, quanto em pais e professores que sentem dificuldades de entender a efetiva função social da escola.

Deve-se levar em conta que o sistema sócio/político/econômico/cultural exclui e que não há lugar para todos. É nesse pensar que se deve construir um projeto político pedagógico, para desenvolver nos alunos a consciência de que precisam estudar para adquirir competência e com isso transformar a sociedade.

Mas para que isso aconteça devem ter objetivos comuns que serão construídos com a compreensão e o esforço coletivos. O autor ainda cita: “Para alcançar a disciplina é fundamental, pois, que se tenha um horizonte buscado juntos, objetivos comuns”. (VASCONCELOS, 2000, p. 58).

Deve-se deixar claro ao aluno que ele deve respeitar o pensar da escola assim como a escola respeita-o no que pensa. Criar uma espécie de pacto social, usando coerência no momento de estabelecer regras escolares.

### **3.3 A prática pedagógica no combate a indisciplina: o papel do professor**

Assim como a escola tenta homogeneizar seus alunos, segundo Vasconcellos (2000), também procura fazer o mesmo com os professores, tentando usar a mesma linha pedagógica dentro de um estabelecimento de ensino. Sabe-se, porém, que na realidade isto não funciona, pois, cada professor segue uma linha própria de pensamento sendo que alguns procuram adequar a sua prática com a pedagogia proposta pela escola e outros trabalham de acordo com a sua visão.

Apesar de constantes aperfeiçoamentos e de pedagogias progressistas estarem ganhando espaço ainda há aquele professor que atua tradicionalmente.

Para este só há uma maneira de conseguir disciplina que é através da repressão. O professor usa da sua autoridade para fazer cumprir as regras sem discussão. O aluno, muitas vezes por medo, fica estático, sem qualquer possibilidade de agir espontaneamente, só faz aquilo que lhe é imposto.

Com isto a ação pedagógica fica debilitada, onde a reação professor e aluno passa a “desenvolver um ódio surdo e paralisante que, por debaixo da falsa harmonia do respeito formal, destrói o relacionamento e o compromisso educacional” (VASCONCELLOS, 2000, p. 30).

Em contrapartida tem a visão liberal, onde os professores procuram deixar o aluno livre, permitindo todo tipo de manifestação, julgando que ele deve ter responsabilidade e para isso precisa ter liberdade total.

A teoria do ‘cada um na sua’, que dirigir ativamente uma sala de aula significa repressão, implica que o professor na sua trincheira decreta unilateralmente a paz, encosta de lado a metralhadora do professor tradicional e levanta a cabeça. E os alunos, do outro lado da ‘terra de ninguém’, abaixados e submetidos pelo enorme poder de fogo do professor tradicional têm então a oportunidade de mandar as suas balas. Perplexo, o professor cai ferido, perguntando por que isto, se estou lhes oferecendo a liberdade? (VASCONCELLOS, 2000, p. 32).

Na prática do professor que atua na visão tradicional, qualquer atitude do aluno que se contradiz as normas dadas é tido como indisciplina. Porém a indisciplina passiva, ou seja, àquela em que o aluno está sempre quieto, não apresenta nenhum ato de rebeldia, mas que em contraposição, também não desenvolve nenhuma das tarefas que lhe são propostas fica despercebido pelo professor. Já na prática liberal, grande parte dos professores que a praticam, não conseguem deixar claro tudo, o quê e como os alunos devem desenvolver suas atividades, ocasionando, assim, atitudes não condizentes com o ambiente escolar, ou seja, a indisciplina ativa passa a tomar conta das salas de aula. O professor não consegue trabalhar como deveria, pois não soube colocar parâmetros e limites para o desenvolvimento das atividades.

Para Vasconcellos (2000) se observam duas práticas totalmente opostas, uma justificando-se assim por causa da outra e vice-versa. Os tradicionais não permitem a liberdade para não virar bagunça e os liberais não permitem qualquer repressão para não serem tradicionais e ambos acabam ocasionando indisciplina, um por reprimir demais e o outro por liberar demais, formando assim um círculo vicioso fechado em si próprio.

O que angustia é ver que justamente o tipo de professor que se desejaria ter – aberto, crítico, consciente, com uma proposta pedagógica significativa – , não querendo reproduzir a prática autoritária, mas não tendo clareza da nova postura, se perde no meio do caminho: na busca de uma postura libertadora acaba chegando a uma postura liberal-espontaneísta (falta de compromisso, de responsabilidade, de disciplina, de conteúdos, etc.) (Para VASCONCELLOS, 2000, p. 32).

Existem professores que atuam se equilibrando entre as duas tendências pedagógicas, nem liberal nem tradicional. Seguem uma linha progressista onde a procura de aperfeiçoamento e mudança se faz constante. Sendo assim se tornam pessoas críticas, com capacidade de auto-análise, maleáveis e dispostos a modificar a realidade. Mesmo trabalhando dessa forma, estes professores também esbarram com problemas de indisciplina, pois o aluno que passa por vários professores acaba por não saber agir de acordo com a proposta de cada um deles, porque em cada sala de aula a metodologia de trabalho é diferente, fazendo com que o aluno confunda um pouco as normas. Também deve-se considerar que os fatores externos (emocionais, familiares, sócio-econômicos, etc.) que interferem na atitude de cada um.

Na visão de Vasconcellos (2000), nesta busca do novo, os professores ainda inseguros deixam transparecer aos alunos que se aproveitam dessa situação. A falta de convicção do que se está propondo leva a um afrouxamento da cobrança de limites, conseqüentemente, vão se acumulando as dificuldades, podendo chegar ao ponto de uma confusão generalizada na classe.

O professor tem nas mãos o papel fundamental da formação das novas gerações. O desenvolvimento dos seres humanos é mediado pelo trabalho do professor. É na sala de aula que se estabelecem complexas redes de relações e é destas relações que podem surgir conflitos. Por isso o professor precisa estar atento para perceber estas manifestações, caso contrário vai transferir para si ou para os alunos tais conflitos.

### **3.4 Motivação e estímulo no combate a indisciplina: o papel do aluno**

É nas relações vividas em coletivo, que o ser humano se desenvolve e que a criança modela sua personalidade. Na adolescência tais relações são muito intensas e significativas, o que faz com que pais e educadores tenham grandes responsabilidades frente à formação de crianças e de adolescentes. Mas quando se

fala em disciplina nem sempre há clareza e consenso na hora de educar. Segundo Volker (2001), é preciso considerar que disciplina é a postura do aluno em querer aprender e indisciplina é parte do processo educativo e não há como fazer educação sem indisciplina.

Por isso, o aluno geralmente é instável, pode mudar de humor e de interesses pelo saber de forma muito rápida, são os altos e baixos, que pode se caracterizar como indisciplina. Os educadores devem saber que não é todo dia que o aluno vai estar predisposto à aprendizagem, podem haver momentos que ele não vai querer aprender, que o seu interesse vai estar voltado para outros assuntos, como conversas ou brincadeiras, ou assuntos de sua vida pessoal que traz junto consigo para a sala de aula.

Essa indisciplina ligada ao saber pode ser considerada normal, porém o que vem acontecendo nas escolas é a não-disciplina tida por Volker (2001), como uma postura contra o processo educativo, o aluno não tem nenhuma vontade de estar na escola, não tem respeito pela escola e nem postura para freqüentá-la. Essa postura muitas vezes chega a ser violenta e destrutiva e o indivíduo que a pratica muitas vezes é considerado portador de distúrbio comportamental.

Mas, para Aquino (2002), o que leva o aluno a desenvolver tal postura? Uma análise crítica sobre família, sociedade e escola, pode inferir alguns traços dessa postura, porém nem família, nem escola ou sociedade podem ser consideradas culpadas por isso, apesar de apresentarem fatores contribuintes para tal acontecimento.

Discorre Aquino (2002), que o aluno que chega à escola motivado normalmente é aquele que se adequa às normas e faz parte do sistema escolar sem causar conflitos. Para estar motivado, em primeiro lugar é preciso o incentivo da família para a educação, tornando indispensável a integração família/escola. Ao chegar à escola também precisa encontrar uma compatibilidade do que é ensinado aos seus interesses particulares, em sintonia com a vida real. E principalmente deve encontrar na escola um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento físico e psíquico.

Observado isso, o aluno terá uma motivação natural para a aprendizagem e conseqüentemente estará de acordo com a disciplina exigida dele. Mas, geralmente, o que se vê, no entanto, são alunos com pouca ou nenhuma motivação, derivadas dos fatores já citados, como também de outros fatores próprios de cada

um, ligados na maioria das vezes ao estado emocional e intrapessoal do aluno naquele momento. Portanto, as relações professor/aluno e aluno/aluno são essenciais para manter a disciplina. Tapia (2000, p. 90) considera que “[...] os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e os alunos, uma cumplicidade”.

Comenta ainda o autor que quando a sociedade não oferece condições de emprego e chance profissional aos jovens quando estes saem da escola, devido à falta de perspectivas, este fica desmotivado e a tarefa de motivar recai nos professores, que nem sempre tem preparo profissional ou mesmo vocação para isto, visto que também estes muitas vezes estão desmotivados e isso transparece no decorrer de seu trabalho agravando ainda mais a falta de motivação dos alunos.

[...] além da comunicação explícita, daquilo que o professor diz e explica, ele comunica muitas outras coisas: maneira de raciocinar, estilo cognitivo, personalidade, atitudes, valores. Sabemos que as atitudes, os valores, a ética se mostram, não se demonstram (TAPIA, 2000, p. 92).

O aluno que depara com professores mal preparados sem dúvida vai precisar de um esforço muito maior que o normal para conseguir permanecer na escola e mais ainda, conseguir se manter disciplinado. A motivação é, portanto, fator essencial para favorecer aprendizagem e a disciplina na sala de aula. O mais difícil é conseguir manter uma turma heterogênea motivada. Tapia (2000, p. 113) simplifica os fatores motivacionais, reduzindo-os a quatro grupos: “[...] a informação recebida se processará em melhores condições se existir atenção, se for considerada útil, se prever que se vai ter êxito e se a atividade produzir alguma satisfação”.

Ainda considera a qualidade motivacional relacionada com as funções intrínsecas de cada indivíduo, por isso relata os motivos ou necessidades que dirigem os alunos em sua aprendizagem e o tipo de aluno com que o professor se depara: satisfazer a própria curiosidade (aluno curioso); cumprir as obrigações (aluno consciencioso); relacionar-se com os demais (aluno sociável); obter êxito (aluno que busca êxito).

### **3.5 Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**

Sobre as iniciativas de redução da violência escolar no Brasil, descobrimos que, durante os últimos vinte anos, as políticas públicas de redução da

violência em meio escolar têm se originado, sobretudo, na esfera estadual e municipal. Apesar de expressarem iniciativas muitas vezes fragmentadas e descontinuas, já existe um considerável acúmulo de experiências dessas políticas que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para formulação de novas orientações. Tomando como exemplo algumas modalidades de iniciativas, nas cidades de São Paulo, e Belo Horizonte, é possível traçar os elementos principais que orientam o nascimento das políticas públicas voltadas para a superação das condutas violentas que atingem os estabelecimentos escolares, sobretudo das cidades brasileiras de médio e grande porte.

Preliminarmente precisamos considerar dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de que o tema da violência na sociedade brasileira ganha o debate público com o processo de democratização. A herança do regime autoritário se faz presente até os dias atuais, sensibilizando vários atores sociais na luta pela democratização institucional e pela realização de direitos da cidadania, como também a disseminação das várias formas da criminalidade, delinqüente e prática de justiça extralegal nas regiões urbanas.

Dentro do tema descobrimos que ao nível de governo federal, a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídio, quer como vítimas, quer como protagonistas.

Tais dados foram, de certa forma, reforçados pela imprensa, que, na década de 90, deu ênfase em noticiários que mostravam o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas. Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília. Diante desses eventos, o Ministério da Justiça começa a voltar suas atenções de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens, não podendo, é claro, ficar de fora a questão escolar. Sobre esse assunto, o Secretário Nacional de Direitos Humanos à época, José Gregori, assim se manifestou:

[...] O reconhecimento da violência como fenômeno peculiar – e o aumento de denúncia, a respeito da violência cometida contra e por jovens – levou a reações sociais, colocando a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre os direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas, que trabalham com o tema da juventude (WAISELFISZ, 1998, p. 8).

Estando à frente na redução da violência escolar, o Ministério da Justiça condicionou uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Criou em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisas e algumas organizações não governamentais.

Os primeiros resultados dessa parceria podem ser traduzidos no programa Paz nas escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. A sua execução nos estados obedece a uma dinâmica própria, de acordo com as prioridades de cada realidade. Conforme relatos de Abramovay e Ruas (2002, p. 73),

Deve-se assumir a importância da construção de uma Cultura de Paz, uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a segurança, como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental.

Complementando essa visão, Werthein citado por Noletto (2001, p. 6), aponta que “[...] A cultura de paz procura resolver os problemas através do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis”. Pressupõe-se, assim, que para se combater as desigualdades e as exclusões sociais, a cultura de paz visa o respeito aos direitos de cidadania. Com base nessa percepção, cabe destacar que em pesquisas realizadas em conjunto com o Ministério da Educação e com as Secretarias Estaduais de Educação, o Programa Paz nas escolas capacitou 5.656 professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, com especial ênfase nos Temas Transversais, Ética e Cidadania (BRASIL, 1997). Essas pesquisas demonstram também que por meio de convênios com organizações não governamentais especializadas, realizaram-se palestras e cursos de formação em direitos humanos para 2.914 policiais que atuam na segurança das escolas. Em alguns casos, registra-se a efetiva participação das Secretarias de Segurança Pública dos Estados.

### **3.6 Elementos que orientam políticas de redução da violência escolar**

Enfim, diante do exposto, não se tem dúvida de que algo deva ser feito para reduzir a violência e a criminalidade no meio escolar. O desafio que se coloca é



saber que políticas terão de ser implementadas de forma a que se atinjam os objetivos de pacificar a vida escolar sem atentar contra os direitos humanos. Mas portões abertos à comunidade não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares. O sucesso das iniciativas baseadas na proposta de uma gestão democrática, envolvendo pais, alunos e moradores de bairros de periferia depende amplamente das condições locais: segundo nossas pesquisas, estabelecimentos de ensino já mobilizados absorveram melhores os efeitos possíveis de ações indutoras de projetos.

Diante de uma situação de absoluta carência de equipamentos e recursos públicos de cultura, lazer e esporte para os segmentos juvenis de escolas situadas em bairros pobres, as iniciativas de abertura da escola são sempre bem recebidas.

Um elemento que tem orientado o nascimento das políticas públicas é o conjunto de percepções que mobiliza educadores de todo o país a inscrever suas escolas ou então mobilizarem seus alunos para participar de projetos de redução da violência. Esses educadores estão movidos por uma sensibilidade ao conjunto não desprezível de dificuldades que os jovens e adolescentes enfrentam na sua experiência de vida. Mas podem também estar influenciado por uma idéia bastante recorrente no debate público: aquele que vê o jovem e o adolescente como problema social e, como tal, devem ser alvos de ações reparadoras por parte do mundo adulto.

Como afirma Abramo (1997), ao ser trazido como questão pública a crise que afeta os jovens seria:

[...] fruto de uma situação anônima, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo; os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer (ABRAMO, 1997, p. 32).

No quadro mais comum dessas percepções estar-se-ia buscando um conjunto de práticas preventivas que supostamente colaborariam para afastar esses jovens dos caminhos das delinqüências e da criminalidade. Ocorre, assim, uma espécie de deslocamento diante das principais questões estabelecidas no alvorecer da transição democrática. Se as orientações das administrações oscilavam entre o reconhecimento de práticas autoritárias na vida escolar e da sua fraca capacidade de interagir com o conflito posto entre o mundo adulto e o universo dos alunos e

pondo para isso, mecanismos facilitadores de uma maior participação de alunos e pais, o discurso atual incide sobre a população jovem, possíveis protagonistas do crime e, portanto, alvo de ações preventivas.

Portanto, não obstante esse conjunto de dificuldades é possível considerar a hipótese de que, ao ganhar a agenda pública, o tema da violência em meio escolar não pode mais passar despercebido pelos formuladores das políticas, sobretudo no nível municipal e estadual, e talvez estejam dadas às condições, pelo acúmulo de experiências, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático.

Mas o que se pode fazer para minimizar a violência? Não é fácil erradicar a violência da sociedade. Por serem suas causas complexas e de caráter estrutural, não está ao alcance do governo municipal eliminá-la das escolas ou de qualquer outro lugar. No entanto, é possível e necessário controlar alguns dos mecanismos que a geram, reduzindo seus efeitos. Democratizar a escola é a linha central de todas as intervenções para diminuir a violência em seu ambiente. A mudança na prática do sistema de ensino deve levar à eliminação das barreiras - muitas vezes não percebidas - entre os alunos e a escola, entre a comunidade e a escola. Num trabalho que envolve ações de curto, médio e longos prazos de maturação, as violências geradas pelo próprio sistema escolar devem ser questionadas e subvertidas pelos seus atores.

A democratização do acesso à escola não deve ser vista só como a extensão do atendimento escolar (aumentando o número de vagas, por exemplo) ou mesmo a criação de condições materiais para a fixação do aluno. A democratização deve ser encarada de forma mais abrangente, significando, também a mudança das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando em seu interior a presença dos alunos marginalizados pela sociedade.

Assim, para atacar o problema da violência nas escolas, o primeiro passo é situá-lo dentro de sua esfera de complexidade. A violência na escola é diferente das violências nas ruas: insere-se no meio escolar, alimenta-se da sua dinâmica e de seus vícios. Soluções policiais não resolvem. É claro que, se for necessário, devem-se colocar vigias, gradear janelas, etc. Mas estas medidas terão pouca eficácia se não forem acompanhadas de outras, que resolvam o problema em seus aspectos sociais e pedagógicos. Para isso, é necessário trabalhar com os profissionais de educação (tanto professores como servidores operacionais), com os

alunos, com a comunidade e com a polícia. Procurando estabelecer uma compreensão mais ampla da violência, como fenômeno social que possui uma face visível e muitas outras invisíveis. Para consolidar esta nova compreensão da violência é preciso um esforço de repensar a escola tanto interna quanto externamente, em suas relações com o ambiente em que se encontra.

Como a escola depende do que está à sua volta, o entorno deve ser sempre considerado. Se a escola estiver integrada a ele, abrindo o seu espaço - privilegiado e valorizado - não só aos alunos, mas ao oferecimento de soluções para problemas e necessidades da região, ser mais respeitada pela comunidade onde se insere. É importante promover atividades comunitárias e o uso das instalações para eventos ou para lazer dos moradores das imediações, contando com a participação e o envolvimento dos diretores, professores e outros profissionais, levando-os a substituir o medo por novas posturas que possam contribuir para a superação de mentalidade de violência.

Segundo Mammarella (2000, p.52) exclusão social identifica:

Os grupos e indivíduos que vêm sistematicamente perdendo seus direitos de cidadania, que se encontram carentes dos meios de vida e fontes de bem estar social, com baixíssimos rendimentos, falta de moradia, de acesso à educação e saúde, e que não encontram meios de se inserirem no mercado de trabalho.

Dois aspectos são considerados como base da cidadania: a possibilidade de acesso de toda a população a um determinado padrão de qualidade de vida comum de um referido grupo social, e às possibilidades objetivas da população decidir sobre os destinos e os rumos da sociedade em que vivem. Essa condição mínima para as pessoas conseguirem uma qualidade de vida aceitável dentro dos parâmetros de cidadania vai além da manutenção da vida orgânica, dada pela satisfação das necessidades alimentares e nutricionais elementares, estando também intimamente ligada à obtenção de renda e de educação com qualidade, pois sem esses princípios a inserção na sociedade e no mundo do trabalho torna-se precário.

A falta de participação política torna os indivíduos submissos a uma dimensão do destino enquanto condição inexorável, que despolitiza as relações sociais e remete a solução dos problemas a uma esfera intransponível, sobre o qual os indivíduos perdem a capacidade de controle, situando-se fora do domínio da história. Tanto a aceitação do destino, a fatalidade, o não acesso, pela falta de

renda, os bens materiais e simbólicos que a sociedade pode oferecer, são formas expressivas de manifestação da exclusão social.

Na sociedade atual, o Estado Moderno é responsável pela função redistributiva, pois ele deve assegurar as políticas globais e articuladas como moderadora das desigualdades sociais e econômicas e de responder aos aumentos das demandas no contexto de uma maior divisão do trabalho e expansão do mercado, na sociedade das massas.

A educação, portanto é dever do Estado e direito do cidadão, pois sendo concebida como valor social, reflete-se como instrumento da sociedade para efetivar o processo de formação e construção da cidadania.

Entretanto, a evolução das idéias relativas à educação e principalmente à avaliação, consolidam-se em torno dos valores econômicos, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada. A educação passa a ser direcionada para o novo estilo de desenvolvimento, reproduzindo as relações de poder e subordinação, presentes nesse modelo.

Para acabar com a exclusão, portanto, é necessário que se restabeleçam as bases de uma economia, uma política e uma educação que permita que as relações humanas se dêem a partir dos princípios de equidade, justiça social e participação cidadã nas diferentes instâncias. de decisões, e a educação cidadã será a principal ferramenta para a construção dessa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi analisar a mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão-escolar, cabe ressaltar alguns conceitos sobre a sua causa.

Tratando-se de um tema polêmico e complexo, não pode ser analisado somente com base nas explicações do senso comum. Os estudos e investigações realizados apontam a indisciplina como conseqüência das falhas nos processos educacionais, tanto na família quanto na escola.

As principais causas de indisciplina relacionadas aos alunos são a falta de entendimento de regras e do estabelecimento de critérios internos de valores. Problemas relacionados a desajustes familiares, distorções de valores e de auto-estima e a própria fase da adolescência contribuem na ocorrência da indisciplina.

Nas escolas, a violência física é caracterizada por brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos, conflitos e quando não, agressões verbais, ameaças, que incluem entre os vários atores: alunos, professores, funcionários, pais e gestores. Manifestado de várias formas, as violências na escola envolvem os integrantes desta tanto como agressores quanto como vítimas.

Nesse sentido, é inegável a responsabilidade do grupo gestor, ou mesmo do professor em sala de aula enquanto agentes de constituição e transformação sociais. O movimento pela gestão democrática em educação reconhece a necessidade de unir forças quanto às mudanças estruturais e de procedimentos com ênfase no aprimoramento escolar, por meio de um projeto pedagógico comprometido com a promoção de educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e justa.

A informação sobre gestão participativa, são as conquistas e competência do prazer de aprender, de pensar e de conviver. Estas conquistas é o fundamento para tornar a escola um espaço social, um lugar da aprendizagem no processo de permanentes reequilibrações majorantes na construção da emancipação humana. Diante destas conquistas, uma competente administração da prática social da educação, no espaço sócio-político escolar e exigências de um novo contribui para que a humanidade se qualifique com e para todos construirmos direito, poder, pensar e aprender. Assim, no ato educativo o professor tem que garantir a disciplina em sala de aula, pela qual o aluno precisa entender que se não se comportar ele será o

único prejudicado. O papel da família nesse processo é fundamental, pois é na parceria com a escola e com o professor que os alunos lograrão sucesso.

Desse modo, considerando que a educação das crianças e dos adolescentes seja uma responsabilidade que deve ser compartilhada – escola, família, comunidade – e convencidos de que as medidas tradicionais (gradeamento, vigilância e policiamento) não são suficientes, por não atingirem o ponto central do problema, é imprescindível a escola repensar práticas educacionais que olhem e reflitam como está se dando a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Portanto, na medida em que esse olhar se modifique, a compreensão da realidade se transforma, o aluno passa a perceber que suas atitudes e mau comportamento não procedem e assim age no contexto escolar de outra maneira, possibilitando assim um universo de maiores oportunidades e descobertas.

Diante do exposto, espera-se que ambos tenham um posicionamento claro da base teórica, ou abordagem que acreditam para que possam discutir e serem coerentes com ela. Só assim, os objetivos preliminarmente estabelecidos poderão ser alcançados. O conceito de mediação e suas implicações discutidos neste trabalho fortaleceu a crença na construção e transformação de uma sociedade que se pretende mais justa e convergente à gestão democrática e a formação cidadã de todos os seus agentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel e outros. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez: Ação educativa, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças et al. **Violências nas Escolas**. Brasília – DF: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Moralidade e Indisciplina. Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus: 1996.

BETTELHEM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campos Ltda., 1978.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano das escolas**: entre violências/Coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

CARVALHO, José Sérgio F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. (Org.) AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CHARLOT, Bernard. O papel da escola na prevenção e intervenção da indisciplina e violência em uma sociedade como a de hoje. **Revista Sociologias**. Ano. 4, nº 8, p. 13-18, Porto Alegre: jul/dez, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário de língua portuguesa. Coordenação da edição Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 5. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** O nascimento das prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor:** meta, mito ou nada disso? 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da Nossa Época, 39).
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente:** ensaio de caracterização da relação educadora. 3. Ed. (revista ampliada), São Paulo: Loyola, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Escola cidadã:** questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALVÃO, M.I. G. **O espaço do movimento:** investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado. 1992.
- GUIRADO, Marlene. Poder Indisciplina: Os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escola:** conflitos e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOLDINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina.** Rio de Janeiro, Diadorim, 1995.
- JOVER, Ana. Indisciplina: como lidar com ela? **Revista Nova Escola.** São Paulo, nº 113, p. 34-48, abril Cultural, jun/1998.
- KHOURI, Ivonne. Disciplina x Indisciplina. In: D'ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo, EPU, 1989.
- LEITE, Serafim. **Histórias da Companhia de Jesus no Brasil.** Vol. I. Lisboa: Portugalia, 1983.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia educacional:** uma avaliação crítica. In: Psicologia social: o homem em movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LIMA, Luciano Castro. Disciplina e ética: mudança e permanência frente às atuais transformações sociais. (In) **Revista de Educação AEC.** Disciplina e liberdade. Brasília. v. 26, n. 103, p. 75-90, abr/jun. 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.



LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e Notas Luiz Damasceno e J. B. Damasceno. Penha. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAMMARELLA, Rosetta. Exclusão Social. **Revista Mundo jovem**. São Paulo, Ano III, p.52-3, abr/2004.

MOTA, Lauro Nogueira de Sá. **Filosofia e educação**. Fortaleza: 1997 (mimeo).

NOLETO, Marlova Jovchevitch. (Coord.) **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, 2001.

PAES DE CARVALHO, Ana Karine P. C. Miranda. **Mediação de conflitos: uma alternativa de paz**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2009.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. IN. AQUINO J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. IN. AQUINO J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

RIOS, Azeredo Terezinha. **Ética e competência**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de Conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mediare: um guia prático para mediadores**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2010.

SAVIANI, Dermerval. Escola e democracia. Teoria da educação. **Curvatura da vara. Onze tese sobre educação e política**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

STOER, S. O debate sobre a indisciplina na escola. **Revista Educação e Sociedade**. nº 1, p. 64-67. Vol.1. Lisboa: Portugal Editora, 1995.

TAPIA, Jesus Alonso. (Org.). **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2000.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. 38. ed. São Paulo: Gente, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Reflexões em torno do "professor palhaço". (In) **Revista de Educação AEC**. Disciplina e liberdade. Brasília. v. 26, n. 103, p. 75-90, abr/jun. 1997.

VASCONCELLOS, Celso do S. Disciplina escolar: adequação e transgressão – uma tensão necessária. **Revista de Educação AEC**. Disciplina e liberdade. Brasília, nº 103, v. 26, p. 91-103. abr/jun, 1997.

\_\_\_\_\_. **Disciplina**: construção da indisciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

VOLKER, Paulo. **Disciplina, limites e ética**. Disponível em: [www.aescola.com.br/colunas](http://www.aescola.com.br/colunas). Acesso em 24 ago 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WASELFISZ, Júlio Jacob. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

**ANEXO**

## ANEXO A – CÓDIGO DE ÉTICA DO MEDIADOR

### Introdução

A credibilidade da MEDIAÇÃO no Brasil, como processo eficaz para solução de controvérsias, vincula-se diretamente ao respeito que os Mediadores vierem a conquistar, por meio de um trabalho de alta qualidade técnica, embasado nos mais rígidos princípios éticos e morais.

A Mediação transcende à solução da controvérsia, dispondo-se a transformar um contexto litigioso em colaborativo. É um processo confidencial e voluntário, onde a responsabilidade das decisões cabe às partes envolvidas. Difere da negociação, da conciliação e da arbitragem, constituindo-se em uma alternativa ao conflito e também um meio para resolvê-lo.

O MEDIADOR é um terceiro imparcial que, por meio de uma série de procedimentos próprios, auxilia as partes a identificar os seus conflitos e interesses, e a construir, em conjunto, alternativas de solução, visando o consenso e a realização do acordo. O Mediador deve proceder, no desempenho de suas funções, preservando os princípios éticos.

A prática da Mediação requer conhecimento e treinamento específico de técnicas próprias, devendo o Mediador qualificar-se e aperfeiçoar-se, melhorando continuamente suas atitudes e suas habilidades profissionais.

Nas declarações públicas e atividades promocionais o Mediador deve restringir-se a assuntos que esclareçam e informem o público por meio de mensagens de fácil entendimento.

Com frequência, os Mediadores também têm obrigações frente a outros códigos éticos (de advogados, terapeutas, contadores, entre outros). Este CÓDIGO adiciona critérios específicos a serem observados pelos profissionais no desempenho da Mediação. No caso de profissionais vinculados a instituições ou entidades especializadas somam-se suas normativas a este instrumento.

#### I. Autonomia da vontade das partes.

A Mediação fundamenta-se na autonomia da vontade das partes, devendo o Mediador centrar sua atuação nesta premissa.

#### Nota explicativa.

O caráter voluntário do processo da Mediação, garante o poder das partes em administrá-lo, estabelecer diferentes procedimentos e a liberdade de tomar as próprias decisões durante ou ao final do processo.

#### II. Princípios fundamentais.

O Mediador pautará sua conduta nos seguintes princípios:

- Imparcialidade,
- Credibilidade,
- Competência,
- Confidencialidade, e
- Diligência.

#### Notas explicativas.

Imparcialidade - condição fundamental ao Mediador; não pode existir qualquer conflito de interesses ou relacionamento capaz de afetar sua imparcialidade; deve procurar compreender a realidade dos mediados, sem que nenhum preconceito ou valores pessoais, venham a interferir no seu trabalho.

Credibilidade - O Mediador deve construir e manter a credibilidade perante as partes, sendo independente, franco e coerente.

Competência - a capacidade para efetivamente mediar a controvérsia existente. Por isso o Mediador somente deverá aceitar a tarefa quando tiver as qualificações necessárias para satisfazer as expectativas razoáveis das partes.

Confidencialidade - os fatos, situações e propostas, ocorridos durante a Mediação, são sigilosos e privilegiados. Aqueles que participarem do processo devem obrigatoriamente manter o sigilo sobre todo conteúdo a ele referente, não podendo ser testemunhas do caso, respeitado o princípio da autonomia da vontade das partes, nos termos por elas Convencionados, desde que não contrarie a ordem pública.

Diligência - cuidado e a prudência para a observância da regularidade, assegurando a qualidade do processo e cuidando ativamente de todos os seus princípios fundamentais.

### III. Do Mediador frente à sua nomeação.

1. Aceitará o encargo somente se estiver imbuído do propósito de atuar de acordo com os Princípios Fundamentais estabelecidos e Normas Éticas, mantendo íntegro o processo de Mediação.
2. Revelará, antes de aceitar a indicação, interesse ou relacionamento que possa afetar a imparcialidade, suscitar aparência de parcialidade ou quebra de independência, para que as partes tenham elementos de avaliação e decisão sobre sua continuidade.
3. Avaliará a aplicabilidade ou não de Mediação ao caso.
4. Obrigar-se-á, aceita a nomeação, a seguir os termos convencionados.

### IV. Do Mediador frente às partes.

A escolha do Mediador pressupõe relação de confiança personalíssima, somente transferível por motivo justo e com o consentimento expresso dos mediados, e para tanto deverá:

1. Garantir às partes a oportunidade de entender e avaliar as implicações e o desdobramento do processo e de cada item negociado nas entrevistas preliminares e no curso da Mediação;
2. Esclarecer quanto aos honorários, custas e forma de pagamento.
3. Utilizar a prudência e a veracidade, abstendo-se de promessas e garantias a respeito dos resultados;
4. Dialogar separadamente com uma parte somente quando for dado o conhecimento e, igual oportunidade à outra;
5. Esclarecer a parte, ao finalizar uma sessão em separado, quais os pontos sigilosos e quais aqueles que podem ser do conhecimento da outra parte;
6. Assegurar-se que as partes tenham voz e legitimidade no processo, garantindo assim equilíbrio de poder;
7. Assegurar-se de que as partes tenham suficientes informações para avaliar e decidir;
8. Recomendar às partes uma revisão legal do acordo antes de subscrevê-lo;
9. Eximir-se de forçar a aceitação de um acordo e/ou tomar decisões pelas partes e
10. Observar a restrição de não atuar como profissional contratado por qualquer uma das partes, para tratar de questão que tenha correlação com a matéria mediada.

### V. Do Mediador frente ao processo.

O Mediador deverá:

1. Descrever o processo da Mediação para as partes;
2. Definir, com os mediados, todos os procedimentos pertinentes ao processo;
3. Esclarecer quanto ao sigilo;
4. Assegurar a qualidade do processo, utilizando todas as técnicas disponíveis e capazes de levar a bom termo os objetivos da Mediação;
5. Zelar pelo sigilo dos procedimentos, inclusive no concernente aos cuidados a serem tomados pela equipe técnica no manuseio e arquivamento dos dados;
6. Sugerir a busca e/ou a participação de especialistas na medida que suas presenças se façam necessárias a esclarecimentos para a manutenção da equanimidade;

7. Interromper o processo frente a qualquer impedimento ético ou legal;
  8. Suspender ou finalizar a Mediação quando concluir que sua continuação possa prejudicar qualquer dos mediados ou quando houver solicitação das partes;
  9. Fornecer às partes, por escrito, as conclusões da Mediação, quando por elas solicitado.
- VI. Do Mediador frente à instituição ou entidade especializada.

O Mediador deverá:

1. Cooperar para a qualidade dos serviços prestados pela instituição ou entidade especializada;
2. Manter os padrões de qualificação de formação, aprimoramento e especialização exigidos pela instituição ou entidade especializada;
3. Acatar as normas institucionais e éticas da profissão e
4. Submeter-se ao Código e ao Conselho de Ética da instituição ou entidade especializada, comunicando qualquer violação às suas normas.

Este código entrará em vigor na data de sua aprovação, ficando, sempre que necessário, sujeito, a alterações, para melhor atingir seus objetivos.