

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IARA BATISTA BRENNY

**FATORES EXTRA ESCOLARES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO PEDAGOGO**

**CURITIBA
2009**

**FATORES EXTRA ESCOLARES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO PEDAGOGO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e proteção.

Às minhas filhas, Caroline, Gisele e Alessandra.

Ao meu marido Carlos.

Às minhas irmãs e irmão.

Aos meus pais Manoel (*in memoriam*) e Joana.

Por todo amor e por tudo que alcancei.

À Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan, pela orientação, apoio, incentivo, confiança e principalmente pela compreensão nos momentos difíceis e na mudança de rumo da produção.

A todos os professores, especialistas, mestres e doutores do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR, especialmente os da 6^a e 9^a turmas.

Aos diretores, pedagogas, professores e funcionários do Colégio Estadual Papa João Paulo I (Almirante Tamandaré) e Júlia Amaral Di Lenna (Curitiba), pelo incentivo, apoio e carinho que me foi dado.

Aos queridos alunos destas escolas, que diariamente atendo no setor pedagógico, para que tenham luz, paz e oportunidade de uma vida melhor.

À minha sogra, Norma, professora, que sempre me incentivou nos estudos, desde os tempos da faculdade e ao meu sogro Césau.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas.

Aos meus cunhados e cunhadas.

Ao jovem, Bruno Portugal Cerci, de 21 anos, (*in memoriam*), acadêmico de Direito, amigo querido, que nos deixou em 26 de abril deste ano, num trágico acidente de trânsito, e que por tantas vezes ouviu minhas experiências de pedagoga em escola pública, com tanto carinho e atenção.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1. O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA.	
1.1 O conhecimento pedagógico e a identidade do pedagogo.....	05
1.2 Formação dos profissionais da Pedagogia.....	08
1.3 Princípios e fundamentos para as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia.....	11
1.4 Perfil do egresso.....	12
1.5 Organização curricular.....	15
1.6 Duração e carga horária do curso de Pedagogia.....	18
2. FATORES EXTRA-ESCOLARES QUE INTERFEREM NO TRABALHO PEDAGÓGICO.	
2.1 Violência na escola.....	20
2.2 Violência como expressão de conflitos	24
3. O PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS DECORRENTES DE FATORES EXTRA- ESCOLARES.	
3.1 Algumas questões norteadoras para um programa de mediação escolar.....	31
3.2 Diferenças e semelhanças entre negociação em colaboração e mediação.....	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1. O PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA

A escola concebida no passado, já não responde às exigências deste momento histórico. A sociedade por sua vez, apresenta atitudes e valores que privilegiam a competitividade e o individualismo, gerando a intolerância e a violência na vida dos indivíduos. Coordenador de uma escola que busca a elaboração de um projeto a partir de uma nova visão de mundo, o pedagogo e a pedagogia tratam das questões relativas ao processo ensino–aprendizagem, condicionadas na totalidade do campo de conhecimentos da prática educativa por diversas problemáticas existentes no plano social, político e econômico. A partir desse contexto, a multiplicidade de tarefas pelas quais responde habitualmente o pedagogo é a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais profissionais da educação, a grande tarefa de organização do trabalho pedagógico na escola pública. Isso implica uma profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e da sociedade, para assegurar condições de análise adequada do significado das ocorrências que vão se instaurando no interior das escolas.

O pedagogo é o profissional que orienta sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação que ocorre no interior das escolas, ou seja, a formação ligada ao acesso à cultura letrada, que constitui uma complexidade de conhecimentos que não são acessíveis espontaneamente. Este espaço diz respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado. No ato educativo intencional há duas características fundamentais: a atividade humana intencional que implica em escolhas, valores e compromissos éticos e a de ser uma prática social, um fenômeno social, compreendido na função geral da sociedade da qual participa. À ação pedagógica e ao pedagogo compete direcionar as práticas educativas a fim de atingir objetivos intencionais e conscientes que venham a converter os conhecimentos do senso comum em conhecimentos científicos, de acordo com determinada realidade educacional.

Nas diversas práticas sociais de caráter educativo e que se configuram como intencionais, está presente a ação pedagógica. Entretanto, o trabalho do pedagogo vai além do ensinar, pois requer uma análise constante e sistemática da realidade vivenciada para poder orientar e intervir na ação educativa, uma vez que a educação

ocorre em outros espaços fora da escola. Conseqüentemente, há várias pedagogias: a familiar, a dos meios de comunicação, além da pedagogia escolar.

Para compreender a função do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da escola pública analisa-se o conhecimento pedagógico e a identidade do pedagogo, a formação dos profissionais da Pedagogia, princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, destacando o perfil do egresso, a organização curricular e a duração e carga horária prevista para o curso de Pedagogia.

1.1 O conhecimento pedagógico e a identidade do pedagogo.

A educação está presente nas casas, nas ruas, nas igrejas, nas escolas e em tantos outros locais. De alguma forma, diariamente, nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar, para saber, para fazer ou para conviver. Não existe um modelo único de educação e a escola não é o único local em que esta acontece. O mundo contemporâneo possibilita compreender a educação como fenômeno multifacetado. No livro "Escola e Democracia", Saviani (1983) destaca que:

Na **pedagogia tradicional**, a *educação* era vista como direito de todos e dever do Estado, sendo a marginalidade associada à ignorância. A escola surge como um "*antídoto*", difundindo a instrução.

Na **Escola Nova**, passa a ocorrer um movimento de reforma na pedagogia tradicional, na qual a marginalidade não é mais do ignorante e sim do rejeitado, do anormal e inapto, desajustado biológica e psiquicamente. A escola passa a ser então a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade.

Por fim, o **Tecnicismo** define a marginalidade como ineficiência, improdutividade. A função da escola então passa a ser de formação de indivíduos eficientes, para o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidade de produção capitalista.

O autor discorre também sobre as "teorias crítico-reprodutivistas", segundo as quais não pode ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.

A ampliação do conceito de educação não poderia deixar de afetar a Pedagogia, como teoria e prática da educação (LIBÂNEO, 1998, p.26)

Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família e na escola, mas também através das mídias e em movimentos organizados, em instituições não escolares. A intervenção pedagógica midiática atua na modificação de estados mentais e afetivos das pessoas, não apenas pela propaganda, mas também disseminando saberes e modos de agir nos campos econômico, político, moral, veiculando mensagens educativas relacionadas com drogadição, questões ambientais, de saúde e comportamentos sociais.

Neste sentido, “educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. (LIBÂNEO, 1998, p. 30)

Libâneo destaca ainda em sua obra que, há aproximadamente vinte anos, em várias organizações científicas e profissionais, discute-se no campo de estudo da Pedagogia e da estrutura do conhecimento pedagógico, o sistema de formação de pedagogos e professores. Todavia, os resultados não foram capazes de definir um consenso mínimo sobre o tema. As dificuldades e dilemas continuam, permanecem preconceitos, mantêm-se teses, alegando que se trata de conquistas históricas. Diante destes problemas é visível que a formação de pedagogo, como a de professor, continua sendo abalada por todos os lados: pela baixa remuneração, lacunas de formação, desvalorização profissional, implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, profissionalismo entre outros fatores.

“A Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade”. (LIBÂNEO, 1998, p. 29)

O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, o que implica em objetivos a partir dos quais se estabelecem encaminhamentos metodológicos para a ação. A questão educativa relaciona-se com a sociedade assim como também faz parte dela, neste sentido a ação pedagógica sofre influências intra e extra-escolares.

A pedagogia então se ocupa do estudo da educação, do ato e da prática educativa. São esses processos que configuram o objeto de estudo da Pedagogia.

O pedagogo polonês, Suchodolski, considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, enquanto o didata alemão Schmied-Sowarzik chama a Pedagogia de ciência *da e para* a educação, teoria e prática da educação. (Suchodolski e Schmied-Sowarzik, apud, Libâneo, 1998, p.30)

Nas diversas práticas sociais educativas que se configuram como intencionais, está presente a ação pedagógica. No campo da ação pedagógica escolar destacam-se as atividades dos professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas em outros ambientes fora da escola convencional. A de especialistas das ações educativas como os supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc. e a de especialistas em atividades pedagógicas para-escolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação psico-pedagógica e entidades de recuperação de deficientes etc.

No campo da ação pedagógica extra-escolar, distinguem-se profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nestas atividades, como:

a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas não escolares em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.

b) formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não-estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada, como engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc.

Nestas categorias incluem-se trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das mais diversas áreas profissionais onde ocorre algum tipo de atividade pedagógica. (LIBÂNEO, 1998, p.59)

1.2 Formação dos profissionais da Pedagogia

A formação de pedagogos segundo Libâneo dá-se no curso de Pedagogia e forma o profissional *stricto sensu*. Qualificado para atuar em várias instâncias educativas, o pedagogo encontra possibilidades para atender demandas sócio-educativas, decorrentes de novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, mas também nas pesquisas, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, na educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, junto à terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, nas mídias, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 1998, p.39)

A caracterização de pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, pois o trabalho do pedagogo apresenta um amplo leque de práticas educativas, enquanto que o trabalho docente demanda da peculiaridade que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. Cabe ressaltar também que todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), responsável em termos de políticas e diretrizes na formação de educadores propõe:

- 1) O reconhecimento da ampliação do conceito de práticas educativas e sua correspondência com uma diversidade de ações pedagógicas não restritas à escola, abrindo o campo de exercício profissional do pedagogo.
- 2) Revigoração da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica e prática na formação de professores e de pedagogos não docentes.
- 3) Reavaliação da organização formal da formação inicial de pedagogos e docentes tendo como critério as práticas pedagógica reais e as necessidades de formação continuada.
- 4) Maior investimento na investigação da profissionalidade de professores e especialistas, considerando as demandas educacionais da realidade contemporânea.
- 5) Reavaliação das possibilidades de consolidação da Faculdade ou Instituto ou Centro de Educação para a formação dos especialistas, dos cientistas da educação e dos docentes para o ensino fundamental e médio, em nível de graduação, tendo como base as áreas do conhecimento pedagógico.
- 6) Total revisão das formas de articulação das Faculdades de Educação com as redes públicas de ensino, mediante esquemas de interligação entre formação inicial e formação continuada. (ANFOPE, apud LIBÂNEO, 1998, p.40)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, prescreve no artigo 61 que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Já o artigo 64, dispõe que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

É importante ressaltar ainda que, segundo a lei, para a formação docente, exceto para a educação superior, será necessária uma prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas e que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o Curso de Pedagogia e formação de docentes da educação básica, propostas pelo CNE, admitem a formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram aprovadas em 15 de maio de 2006, pela resolução CNE/CP nº01.

As diretrizes têm como princípio aliar teoria e prática profissional, através de múltiplos olhares sobre as relações sócio-culturais e os conhecimentos exigidos na prática profissional, o trabalho pedagógico, e o trabalho pedagógico de base, isto é, a docência, objeto de estudo e prática sócio-histórica.

O objetivo das DCN é definir as normas para a formação do *Licenciado em Pedagogia* para atuar como professor/docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas ou atividades de formação pedagógica em cursos do Curso Normal de nível médio, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino ou em experiências educativas não-escolares e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (CNE, 2006)

Segundo as DCN, a organização do curso de pedagogia, deverá acontecer em núcleos, de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de atividades formativas complementares.

➤ 1.3 Princípios e fundamentos para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A formação do pedagogo obedecerá aos princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional:

1. sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
2. interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
3. a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
4. gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
5. compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
6. articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
7. avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (CNE, 2006)

1.4 Perfil do egresso.

A Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Assim, o curso de Pedagogia se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação. Neste curso é proposta a identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações, no sistema educacional, na escola e no seu âmbito.

Nesse sentido, compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;

b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir

para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

1.5 Organização Curricular.

A organização curricular do curso de Pedagogia, na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação e de atividades:

- a) O Núcleo de conteúdos básicos, que visa à reflexão crítica sobre as relações sociais e culturais, a educação enquanto uma prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da educação. Este núcleo compreende estudos referidos:
 - I. à construção histórica do campo teórico e investigativo da educação e da Pedagogia;
 - II. ao contexto histórico e sócio-cultural, abrangendo estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade;
 - III. ao contexto sócio-histórico do desenvolvimento do campo educacional e da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil;
 - IV. ao exercício profissional em contextos escolares e não-escolares, nos diversos níveis e modalidades de ensino;
 - V. à escola como espaço específico do processo educacional considerando o trabalho como princípio educativo;

- VI. às relações entre educação, trabalho e a realidade sócio-cultural em suas diferentes manifestações.
- VII. às relações e tensões constitutivas do exercício profissional e da participação política do pedagogo, especialmente questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas ao contexto do exercício profissional em contextos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico , pesquisa e prática educativa.

b) O Núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo que compreende o estudo:

I- dos conhecimentos didáticos, de teorias pedagógicas em articulação com as metodologias de ensino, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem;

II- dos conteúdos específicos que compõem os currículos dos níveis do ensino em que irão atuar os pedagogos, articulados às respectivas metodologias, decorrentes da (s) opção(ões) da instituição formadora;

III- dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão em espaços e sistemas escolares e não-escolares;

c) As atividades científico-culturais de enriquecimento curricular compreendem participação em projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos graduandos vivências com a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação no/do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares.

d) A prática pedagógica, concebida como trabalho coletivo da instituição formadora e entendida como eixo articulador de produção de conhecimento

sócio-educacional, que se constitui em espaço privilegiado de integração teórico-prática do Projeto Pedagógico do Curso, de aproximação e inserção do graduando à realidade social e pedagógica dos espaços educativos escolares e não-escolares.

A Prática Pedagógica envolve distintas atividades que podem ser concomitantes ou sequenciais ao longo do desenvolvimento do curso, articuladas aos diferentes núcleos de conteúdo que compõem o currículo e organizadas em distintos níveis de complexidade. A Prática Pedagógica deve assegurar aos graduandos as condições para:

I – gradativa aquisição de conhecimentos pela inserção no contexto do sistema educativo e da escola;

II – iniciação às atividades de pesquisa;

III – intervenções planejadas e acompanhadas de iniciação profissional junto às escolas e outras instâncias educativas;

IV – planejamento e desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC);

V – prática profissional de docência e gestão educacional mediante estágio supervisionado desenvolvido nas áreas de atuação do pedagogo.

- e) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): as IES estabelecerão no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia os mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC, ao longo do curso. O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pela prática pedagógica ou de alternativas de interesse do aluno.

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

1.6 Duração e carga horária do Curso de Pedagogia.

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

Para atingir este objetivo, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, a duração do curso deve ser de 04 (quatro) anos com um total de 3.200 horas, no mínimo. O tempo máximo para a integralização do curso será de oito anos.

A integralização dos estudos contará com no mínimo 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2400 horas de atividades acadêmicas gerais, 200 horas de atividades acadêmico-científicas complementares e 300 horas de estágio supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. A integralização prevê também:

- a) disciplinas, seminários e atividades de teorização;
- b) práticas de docência e gestão;
- c) atividades acadêmicas complementares: (produção do TCC, Trabalho de Conclusão de Curso, iniciação científica ou extensão);
- d) estágio de docência supervisionado: ao longo do curso, em turmas de EI e EF/ai, salas de alfabetização e leitura, grupos de reforço e aceleração de aprendizagem – inclusive de jovens e adultos alfabetizando em início de escolaridade; e em

atividades de gestão de processos educativos, como planejamento, execução e avaliação de projetos e reuniões pedagógicas. (referência: CNE, ano)

É importante compreender que diretrizes são orientações, norte, parâmetros gerais colocados para os cursos de graduação na formação dos estudantes para o campo científico e acadêmico da área, que possam orientar as instituições para *pensar seus cursos*. (FREITAS, 2005, p.1)

A nova realidade econômica e social exige um debate atualizado sobre a qualidade da educação e por consequência sobre a formação de educadores, para que das discussões surjam possibilidades de preparar os profissionais para trabalhar com os fatores intra e extra-escolares.

Segundo SAVIANI, (1985, p.28) “O pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas.”

Houssaye afirma que:

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de idéias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a cadeira da fabricação pedagógica. (Houssaye apud Libâneo, 1998, p.36)

Para fazer bem o seu trabalho o pedagogo deve ter consciência sobre os fatores que interferem no seu trabalho.

2. FATORES EXTRA-ESCOLARES QUE INTERFEREM NO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Na ânsia de poder enfrentar problemas que não são próprios da escola, mas que incidem sobre ela, em geral, a escola abarca para si mais demandas que, possivelmente, secundarão seu papel precípuo: o compromisso com a emancipação humana através da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Ocorre que a escola sofre as conseqüências da crise social, ela revela e esconde as relações de dominação, ela reproduz a ideologia do sistema produtivo capitalista, ao mesmo tempo em que tenta oferecer condições de emancipação humana. Ao passo que nela a disputa de interesses se manifesta, de forma mais ou menos contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a escola é o fruto destas múltiplas determinações. (CGE/SEED p.10)

Entre os fatores que interferem no trabalho pedagógico, pode-se citar, as dificuldades de ordem econômica, a falta de perspectiva de vida e visão de futuro dos estudantes, a falta de envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem, a desestruturação familiar, a gravidez precoce, o trabalho infantil, mas principalmente o uso de drogas e conseqüentemente a violência instalada nas imediações e no interior das escolas.

Toda escola está inserida num determinado contexto social sobre o qual não tem controle, mas que influencia a partir das relações estabelecidas nos espaços escolares e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem.

Associada ao local da escola a violência vem crescentemente invadindo os espaços escolares.

2.1 A violência na escola

A violência pode ser vista de diversas formas, mas num sentido restrito, pode ser definida como uma ruptura brusca da harmonia num determinado contexto,

podendo ser sob a forma de utilização da força física, psíquica, moral, ameaçando ou atemorizando os outros. (AZEVEDO, 2004)

A violência pode igualmente ser considerada de âmbito público ou de âmbito privado. A primeira é mais visível, influi e corrompe a imagem da sociedade. É a que mais preocupa o Estado, pois é geradora de polêmica. A segunda é mais recôndita, como é o caso da violência familiar.

A violência pode ainda ser de gênese estrutural ou de gênese conjuntural, sendo que a primeira afeta uma parte significativa da população e várias instituições. A violência estrutural é congênere a uma doença crônica, pois é instalada numa parte da sociedade e vai criando metástases por toda a sociedade. A sua cura reside numa planificação eficaz, coordenada entre as instituições para solucionar a problemática em questão. (AZEVEDO, 2004)

A violência conjuntural registra-se em momentos ocasionais e mesmo que não se vislumbre uma solução, com o passar do tempo é esmorecida.

Os atos violentos estão sustentados por valores e crenças, sobre o bom e o mau, de uma ação que força o indivíduo a agir de acordo com essa convicção.

A violência se manifesta de diversas formas na sociedade e para cada período histórico possui diferentes representações.

Segundo Michaud, a violência acontece quando "um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais" (MICHAUD, 1989, p.10).

Wieviorka relata que a violência toma lugar em situações nas quais não dispomos de canais para o confronto organizado de interesses, idéias, visões de mundo e que "quer se trate das manifestações tangíveis do fenômeno e suas representações, ou da maneira como as ciências sociais o abordam, mudanças tão profundas estão em jogo que é legítimo acentuar as inflexões e as rupturas, mais do que as continuidades..." (WIEVIORKA, 1997 p.5).

O autor acredita ainda, que os novos paradigmas criam condições políticas, sociais e econômicas favoráveis à instrumentação e consolidação deste fenômeno.

Sussekind (1986), Cardoso (1986) e Zaluar (1983 e 1992) afirmam que para entender o fenômeno da violência, é necessário esquadriinhar, criteriosamente suas

manifestações, bem como as características de suas vítimas e autores. Segundo estes, a violência é decorrente do exíguo espaço de representação, participação, escolha e decisão deixado pelas classes dominantes às classes oprimidas e das profundas mudanças pelo qual passou o Estado nas áreas política e econômica, ao sair de duas décadas de autoritarismo.

Ainda segundo as autoras citadas, a grande maioria da população costuma associar duas temáticas: violência e criminalidade violenta, etiquetando a criminalidade como única forma de comportamento anti-social, que, por sua vez, deve ser temida e reprimida; legitimando a continuidade da prática de deixar à margem da lei, uma série de situações negativas à sociedade; e ainda definindo previamente os autores do fenômeno da violência, difusa ou não, apreendida no meio social.

Diariamente, tomamos conhecimento do aumento da criminalidade e da violência, seja por meio das mídias ou nas interações sociais, fato este que traz insegurança a população e conseqüentemente tem levado os sujeitos a mudanças significativas de comportamentos.

Num artigo recente, escrito por João Trajano Sento-Sé, denominado como “A desterritorialização da violência”, o autor ressalta que:

Vivemos tempos difíceis, mas presenciamos avanços e, a partir da desordem atual, podemos obter ganhos no que tange à ampliação do acesso a direitos e adoção de princípios básicos de equidade nas relações entre homens e povos. Para isso seria desejável nos empenharmos na busca por uma nova linguagem, tal como sugerido por Wieviorka, e evitar o pudor em reconhecer que a criação de mecanismos de ordenação social é um imperativo. Sem isso, corremos o risco de seguir assistindo o medo, que se generaliza, se converter em acirramento de ódios que, por sua vez, funcionam como combustível para a perpetuação, ainda que degradada, de mecanismos intoleráveis de controle e ordenação sociais. (SENTO-SÉ, 2009)

A questão da violência está tão presente no dia a dia, que pensar e agir em função dela deixou de ser, para algumas camadas da população, um ato circunstancial para fazer parte do modo de ver e viver o mundo.

Autores renomados do cenário brasileiro, tais como Da Matta (1982), Velho (1986), Paoli (1982) e Benevides e Ferreira (1983), percebendo a complexidade do fenômeno, defendem a idéia de que a violência deve ser entendida dentro do contexto em que está inserida e de acordo com as suas peculiaridades.

Segundo Da Matta, “já é tempo de discernir algumas encarnações disto que chamamos de “violência”, pois o fenômeno, com todos os seus associados (a criminalidade, o sagrado, a repressão, a perversão...), tem múltiplos aspectos e contornos, com facetas positivas e negativas). (DA MATTA, 1982, p.13)

Compreender o que acontece no interior da sala de aula e da escola, é reportar-se às condições de vida dos educandos e aos fatores sócio-econômicos e culturais que as condicionam.

Neste sentido, os acontecimentos familiares podem representar uma das faces mais difíceis relacionadas à violência, pois atingem pessoas indefesas e em fase de formação, o que pode contribuir na construção de sujeitos psicologicamente comprometidos, com propensão à continuidade do comportamento violento nas suas relações.

Velho, afirma que “pobreza, miséria e desigualdade não explicam a violência, mas são indiscutivelmente fatores básicos para a constituição de um campo propício ao desenvolvimento de violências dos mais diferenciados tipos” (VELHO, 1986, p. 3)

Os acontecimentos que ocorrem nos espaços escolares trazem a tona, a urgência de discutir a temática da violência e a forma como ela se manifesta.

Numa pesquisa realizada pelo IBOPE, solicitada pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2006, intitulada “ O jovem, a sociedade e a ética”, citada no artigo de Chrispino, (2007) denominado “Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação”, percebe-se o quanto os jovens ainda crêem na importância da escola e da educação, embora fiquem apreensivos quando o assunto é a violência instalada, neste espaços.

Questionados sobre quais os dois problemas mais graves do Brasil, os jovens, na faixa etária de 14 a 18 anos, citaram a violência, o desemprego, a corrupção, as drogas, a pobreza, a desigualdade social, a moradia e a saúde. Ainda sobre quem consideram responsáveis por propiciar um futuro melhor as suas vidas, citaram em primeiro lugar a família e logo em seguida a escola, apesar de todas as contradições e conflitos existentes.

2.2 Violência como expressão de conflitos

Conflito não é uma situação nova ou não usual. Há conflito, onde existem pessoas. Segundo Chrispino:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002)

Nem sempre nos damos conta da existência do conflito. Muitas vezes ele acontece sem que se saiba exatamente o que o provocou.

Para Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004, p. 27), os conflitos podem ser classificados em 6 tipos: Verídicos (conflitos que existem objetivamente), contingentes (situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente), descentralizados (conflitos que ocorrem fora do conflito central), mal atribuídos (se apresentam entre partes que não mantêm contatos entre si), latentes (conflitos cuja origem não se exteriorizam) e falsos (se baseiam em má interpretação ou percepção equivocada).

Para Moore (1998, p. 62) existem diversos tipos de conflitos e cada um está relacionado a uma determinada causa, ou seja, os estruturais, causados pelos padrões destrutivos de comportamentos, interação, controle, posse, os de valor, relacionados aos modos de vida, ideologia ou religiões diferentes, os de relacionamento, como a comunicação inadequada, percepções, emoções equivocadas e estereótipos, os de interesse, quanto a procedimentos e psicológicos e quanto aos dados, referentes às informações, pontos de vista e interpretações.

Segundo Redorta, a tipologia de conflito é de tal importância que ele dedica toda uma obra a essa tarefa. O autor exemplifica os diversos tipos de conflito, tais como: Conflitos de recursos escassos, conflito de poder, conflito de auto-estima, conflito de valores, de estrutura, de identidade, de norma, de expectativas, de

inadaptação, de informação, de interesses, de atribuição, de relações pessoais, de inibição e de legitimação. (REDORTA, 2004, apud Chrispino 2006,2007)

Para Redorta, classificar é uma forma de dar sentido. A classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento. Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo. (REDORTA, 2004, p. 95)

Há certos conflitos específicos que se dão nos espaços educacionais, e que são próprios do sistema e oriundos das relações que envolvem a comunidade escolar.

Esses ocorrem entre os alunos e os docentes, por não entender o que uns explicam, pelas notas, por divergências sobre critérios de avaliação, por julgar avaliação inadequada (na visão do aluno), por discriminação, por falta de material didático, por não serem ouvidos, (tanto alunos quanto docentes), por desinteresse pela disciplina de estudo. Entre os alunos, especialmente identificam-se aqueles por: mal entendidos, brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, *bullying*¹, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições (de variadas espécies), viagens e festas. Entre pais, docentes e gestores, por: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores, perda de material de trabalho, associação de pais e amigos, cantina escolar ou similar, falta ao serviço pelos professores, falta de assistência pedagógica pelos professores, critérios de avaliação, aprovação e reprovação, uso de uniforme escolar, não-atendimento a requisitos "burocráticos" e administrativos da gestão. (ZAMPA, 2005. p. 31-32)

Entre os conflitos existentes no espaço escolar, cabe destacar que o *bullying*, é capaz de causar danos irreparáveis ao psiquismo das vítimas, comprometendo sua saúde física e mental e seu desenvolvimento socioeducacional.

Bully pode ser traduzido como valentão, tirano, brigão. Como verbo *bully*, significa tyrannizar, amedrontar, brutalizar, oprimir, e o substantivo *bullying* descreve o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender.

¹ *Bullying: é uma palavra de origem inglesa adotada em muitos países para definir " o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão (Tatum e Herbert, 1999). É um termo utilizado na literatura psicológica anglo-saxônica, nos estudos sobre o problema da violência escolar, para designar comportamentos agressivos e anti-sociais. O bullying "compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente. Adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima" (Lopes Neto e Saavedra, 2003).*

Ao contrário de outras ações violentas, ocasionais e reativas, o bullying é caracterizado por ações deliberadas e repetitivas, pelo desequilíbrio de poder e pela sutileza com que ocorre, sem que os adultos percebam. (Fante & Pedra,2008, p.37)

Ainda segundo Fante & Pedra, o *bullying* é uma forma de violência que resulta em sérios prejuízos , não apenas ao ambiente escolar, mas a toda a sociedade, pelas atitudes de seus membros.

O *bullying* está diretamente relacionado à formação de gangues, ao uso de drogas e armas, à violência doméstica e sexual, aos crimes contra o patrimônio e, conseqüentemente, à necessidade de altos investimentos governamentais para atender à demanda da Justiça, dos presídios, dos programas sociais e da saúde. (www.diganaoabullying.com.br)

Nos estudos sobre o *bullying*, os tipos de maus tratos encontrados são: físico, verbal, moral, sexual, psicológico, material e virtual. Ocorrem quando um ou mais alunos elegem uma vítima para “bode expiatório” do grupo e contra ela exercem força coerciva, com atitudes agressivas, contra as quais a vítima não consegue se defender. Os autores mobilizam a opinião dos colegas contra a vítima, através de boatos difamatórios ou apelidos que acentuam alguma característica física, psicológica ou trejeito considerado negativo, diferente ou esquisito.

Os agressores normalmente maltratam suas vítimas, constrangendo-as com zombarias, sacanagens ou valendo-se de gestos, expressões faciais, risadinhas irônicas ou olhares ameaçadores. Na maioria dos casos, a vítima sente-se isolada e excluída do convívio dos colegas, seja por ter baixa auto-estima ou pela rejeição a ela que os grupos manifestam. (FANTE & PEDRA,2008, p.37)

Segundo Chrispino, é possível identificar conflitos escolares ou mesmo educacionais a partir de Martinez Zampa (2005) e de Nebot (2000). Certamente, as características da escola ou do sistema educacional favorecem este tipo de categorização, por se restringirem a um universo conhecido, com atores permanentes (alunos, professores, técnicos e comunidade) e com rotinas estabelecidas (temática, horários, espaços físicos etc). A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado.

Para Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares podem ser definidos em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores.

Os organizacionais – setoriais são aqueles que acontecem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção,técnico-administrativos, professores, alunos,etc); o salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc, se são públicas ou privadas.

Os culturais comunitários, que são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras dos bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes, etc. São aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocina uma série de práticas e *habitus* que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região, etc)

Os pedagógicos, aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações, etc)

Os de atores são aqueles nos quais dominam "pessoas" e que devem ser distinguidos em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito: escolares (turma, corpo docente, direção etc), familiares, de onde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o "depósito" do aluno na escola; individuais, que são aqueles onde a "patologia" toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Martinez Zampa (2005, p. 30-31) enumera 4 tipos diferentes de conflitos educacionais e entre membros da comunidade educacional:

1- Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.

2- Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.

3- Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.

4- Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional)

3. O PAPEL DO PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS DECORRENTES DE FATORES EXTRA ESCOLARES.

A partir do reconhecimento de que a violência é um problema social, a escola tem um papel fundamental na sua redução. Por meio de ações e programas preventivos, em parceria com a comunidade escolar e os diversos atores sociais, vislumbram-se inúmeras possibilidades.

É fundamental que cada escola possa articular políticas preventivas para promover debates e atuar de forma a minimizar os conflitos existentes no espaço educacional.

O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar. (CHRISPINO, 2004)

Ainda segundo Chrispino, (2004,p.45-48) se a escola é o universo que reúne alunos diferentes, ela é o palco onde certamente o conflito se instalará. E, se o conflito é inevitável, devemos aprender o ofício da mediação de conflito para que esta técnica se aprimore facultando a cultura da mediação de conflito.

A mediação de conflitos no contexto escolar, demonstra ser bastante adequada para minimizar os problemas que vão se instaurando no interior e nas imediações das escolas.

O papel do pedagogo, bem como dos demais profissionais que atuam no interior das escolas, é fundamental, no sentido de mediar tais situações, sendo imprescindível, a escuta e o conhecimento dos fatos que levaram ao surgimento do conflito.

O conflito se trata de uma situação que revela discordância, confronto, entre duas ou mais pessoas, situação essa que não tende a ser necessariamente negativa. Entende-se que o conflito é um fenômeno normal, que existe onde existem pessoas. Desta forma o conflito não tem que ser necessariamente negativo, pois, pode representar a oportunidade de crescimento e coesão entre as pessoas,

permitindo o desenvolvimento de capacidades sociais, uma maior capacidade de comunicação e de autonomia.

Numa análise mais detalhada, a definição dada, imprime uma caracterização estática ao conflito e caracteriza-o apenas numa perspectiva pontual, sendo que o conflito pode vir surgindo ao longo do tempo e referir-se a um conjunto de situações, essas sim pontuais, que vão se desenrolando no tempo.

O conflito se constitui e se forma a partir de pontos de vista diferentes e proporciona a percepção de diferentes modos de pensar, diferentes modos de abordar a realidade, que se partilha com os outros. Todas estas possibilidades reportam-se a formação das pessoas, do modo de ser e estar no mundo.

A mediação de conflito é um procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. (CHRISPINO, 2004)

Para Chrispino, a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

As escolas que reconhecem o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer.

Chrispino, aponta algumas vantagens para a mediação do conflito escolar:

O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. 'É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo' (HEREDIA, 1998 apud CHRISPINO, 2004).

Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.

Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola.

Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência → antagonismo → conflito → violência.

O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o "clima escolar".

O uso da mediação de conflitos terá conseqüências nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio, incivilidades, etc.

Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula.

Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito.

Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.

Permite que a vivência da tolerância seja um patrimônio individual que se manifestará em outros momentos da vida social.

3.1 Algumas questões norteadoras para um programa de mediação escolar

Segundo Chrispino, (2004, p.45-48) todo programa de mediação escolar que se proponha a envolver grande número de variáveis, como é o caso das escolas, deve ter o cuidado de definir algumas questões norteadoras e trabalhar a partir de generalizações. O Programa deve comportar-se tal qual um grande e delicado tecido jogado sobre um conjunto de peças com contornos distintos. O tecido é o mesmo,

mas ao alcançar a peça, toma a forma desta! Ele se amolda a cada realidade. Com um programa de mediação de conflito escolar não será diferente.

A pretensão, ao apresentar um conjunto de distintas classificações de conflito foi permitir alternativas para identificação particularizada de cada contexto escolar. Não há receita na mediação de conflito que possa ser aplicada indistintamente a escolas diferentes. Cada escola é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal, merecerá um diagnóstico específico de conflitos e um modelo próprio.

Algumas questões podem ser tomadas como eixos conforme padrões de decisão que devem ser atendidos, ou não, no momento em que a escola debate a instalação de um programa de mediação.

Identificado o tipo de conflito que existe em cada escola, a partir das inúmeras classificações apresentadas anteriormente, a equipe disposta a implantar o programa de mediação de conflito escolar deverá responder a uma série de itens que definirão o tipo de programa que irão implantar. Escolhemos dez itens para este exercício de provocação e reflexão, em grande parte adaptados daqueles apresentados por Schvarstein (1998) e Chrispino e Chrispino (2002):

1. Caráter da Mediação de Conflito: obrigatório ou voluntário?
2. Alcance da Mediação de Conflito: Todos os conflitos ou apenas alguns conflitos?
3. Ênfase da Mediação de Conflito: No produto ou no processo?
4. Atores da Mediação de Conflito: todos os membros do universo escolar ou alguns membros do universo escolar?
5. Limites da Mediação de Conflito na Escola: sem limites de série, idade, turno, etc, ou com limites?
6. Relação da Mediação de Conflito com as Regras Disciplinares: sem relação ou com relação?
7. Relação da Mediação de Conflito com a Avaliação: sem relação ou com relação?
8. Identificação dos Mediadores de Conflito: mediação por pares ou outros mediadores?
9. Escolha dos Mediadores de Conflito: ação institucional ou escolha das partes?
10. Critérios para a Seleção dos Mediadores de Conflito: desempenho acadêmico ou "respeitabilidade" entre os pares? (CHRISPINO, 2004)

3.2 Diferenças e semelhanças entre negociação em colaboração e mediação.

A negociação como a mediação são processos por meio dos quais é possível gerir conflitos. Neste sentido a sua semelhança reside na sua vocação e nos seus objetivos, isto é, possibilitar que o conflito se resolva e que dele resulte uma experiência positiva para as partes nele envolvidas. Contudo a semelhança não se esgota neste parâmetro, diz respeito também às habilidades ou instrumentos necessários para a sua realização. É fundamental, antes de mais, perceber que o conflito é um processo co-construído, é preciso conhecer e controlar as emoções, perceber realmente do que se está a tratar. Muito importante, para ambas as situações é a atitude assertiva, a escuta ativa e empatia. São ingredientes fundamentais que revelam a vontade efetiva de resolver o conflito instaurado. A comunicação eficaz, o diálogo que se estabelece entre as partes será revelador de toda intenção e disponibilidade na resolução do conflito, o que aliado, e neste caso particular na mediação, às habilidades cognitivas, facilitará todo o processo.

Na negociação a resolução do problema é levada a cabo voluntariamente pelas partes em conflito e pode ser efetivada de uma forma formal ou informal. Na mediação a resolução do problema implica sempre a existência de uma pessoa imparcial ao conflito que terá por função facilitar a identificação e a construção da solução para o conflito. Este procedimento é por natureza mais formal, pois implica todo um conjunto de atuações que têm que ser organizadas à partida.

Por tudo isso é que afirmamos que qualquer projeto de educação passa necessariamente a representar um projeto social, movido por uma necessária intencionalidade. Portanto, compreendemos que a escola não é neutra. Ainda que não se pretenda nela assumir uma ou outra postura política (entendendo o conceito de política não como partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade), essa pseudo neutralidade traz consigo uma opção: conservar e reproduzir. Diante dessa não neutralidade só resta assumir um posicionamento que é coletivo e parte das próprias relações pedagógicas inscritas no interior da escola, "que parta da prática social, para que ao compreendê-la para além de sua superficial aparência, possa se lutar pela sua transformação (CARDOSO, 2007, p.122).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas apontam para a necessidade de discutir políticas, com propostas que possibilitem o enfrentamento da situação de violência nas escolas, pois os dados, especialmente sobre o bullying, indicam que os índices mundiais de alunos envolvidos neste fenômeno variam de 6 a 40%.

Nos estudos realizados por Dan Olweus, (1991, apud, Fante & Pedra, 2008, p.49) demonstram que um em cada sete estudantes estava envolvido em casos de bullying, ou seja, 15% do total de alunos matriculados na educação básica, seriam vítimas ou agressores. Segundo pesquisa do UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, em vinte e um países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobre a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes aponta que os índices são alarmantes, sendo a maior incidência em Portugal, na Suíça e na Áustria.

Em relação ao Brasil, não há pesquisa que possa fornecer indicadores em âmbito nacional.

Segundo Fante & Pedra (2008), foi realizada uma pesquisa no Brasil, entre 2000 e 2003, com um universo de dois mil alunos de escolas públicas e privadas da região de São José do Rio Preto que demonstraram resultados assustadores: 49% dos participantes estavam envolvidos no fenômeno, sendo 22% vítimas, 15% agressores e 12% vítimas agressoras. Outra pesquisa realizada, em 2002, no município do Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, cujo universo fora de 5.875 alunos, apresentou como resultado índices tão alarmantes, quanto o anteriormente citado, com 40,5% de estudantes envolvidos. Em novembro de 2006, o Brasil, foi apontado como campeão em bullying, pelo Instituto SM para a Educação (ISME), quando foram apresentados dados do país, da Argentina, México, Espanha e Chile. A pesquisa foi realizada com 4.025 alunos de escolas públicas e particulares, de 6ª e 8ª séries. Os resultados mostraram que 33% foram insultados, ou alvo de comentários maldosos, 20% apanharam e 8% foram assediados sexual, física ou verbalmente. (Lemos, 2006, apud Fante & Pedra, 2008, p. 50)

O fenômeno da violência, do “*bullying*”, existe desde que a escola existe, entretanto, há pouco mais de três décadas é que as pesquisas tomaram um âmbito científico. Os estudos realizados contribuem para a conscientização de pais e profissionais da educação, saúde e segurança, que passaram a demonstrar interesse sobre o tema, diante dos danos que vem sendo causados aos estudantes. Algumas instituições não reconhecem a existência do fenômeno, chegando inclusive a afirmar que tais problemas não ocorrem no seu interior, por outro lado, várias escolas e profissionais tem consciência do fenômeno e desenvolvem estratégias que se mostram capazes de enfrentar tal situação.

Reconhecendo ou não, sua existência, cabe ressaltar que o fenômeno da violência expressa através do bullying, ou de qualquer outra forma, acontece em todas as escolas de um modo geral, independente da sua localização, fazendo-se presente em 100% das escolas, em todo o mundo, apresentando variação, somente nos índices encontrados. Geralmente tais conflitos ocorrem nos pátios das instituições, nos banheiros, corredores, quadras esportivas, laboratórios, bibliotecas, salas de aula e inclusive nas imediações das escolas. No Brasil as pesquisas apontam que é na sala de aula, onde ocorre a maior incidência dos conflitos.

Ainda segundo Fante & Pedra (2008, p. 54), no Brasil a pesquisa sobre o fenômeno da violência expressa através do *bullying* ainda é bastante escassa, sendo poucos os livros disponíveis no mercado. Os artigos e reportagens sobre o tema encontram-se disponíveis na internet.

Quando a comunidade escolar consegue identificar as manifestações de conflitos existentes no interior e nas imediações das escolas, e busca o enfrentamento de tal situação, há possibilidades do pedagogo, intervir de forma adequada, desenvolvendo e encaminhando estratégias psicopedagógicas capazes de minimizar tais conflitos, especialmente no que diz respeito a prevenção do fenômeno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. C.A. *In, A escola e os seus agentes perante a exclusão social*, Granada, O Porto, Universidade de Granada, Universidade Portucalense. Portugal, 2004.(referência artigo da net)

Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas/violencia-nas-escolas.shtml> Acesso em: 20/04/2009.

CARDOSO, R.C.L. **A violência dos outros**. *In Ciência Hoje*, vol.5, nº 28, Curitiba, 1986.

CHRISPINO, A. **Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações**. *Revista do Professor*, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CGE/SEED Coordenação de Gestão Escolar – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares** (Texto organizado pela CGE/SEED para a semana pedagógica descentralizada nas escolas, julho 2008)

DA MATTA, R. **As Raízes da Violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social** in Violência Brasileira. São Paulo. Editora Brasiliense, 1982.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2008.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

MARIA JOSÉ LOBATO AZEVEDO. **Mediação de conflitos**.

Disponível em: <http://www.naincerteza.com/site/page4/files/mediação.pdf>

Acesso em: 14/02/2009

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Edicones Novedades Educativas, 2005.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. In: ANDE, Revista Associação Nacional de Educação. V.5, nº 9. São Paulo: Cortez, 1985, p. 27 a 37.

SENTO SÉ, J.T. **A desterritorialização da violência**. In *Ciência & Saúde Coletiva*, volume 1, supp 1.0, Rio de Janeiro, 2006. (artigo da net)

SUSSEKIND, E. **A manipulação política da criminalidade**. In *Ciência Hoje*, vol. 5, nº 28, Curitiba, 1986.

VELHO, G. **As vítimas preferenciais**, in *Ciência Hoje*, volume 5, nº 28, Curitiba, 1986.

WIEVIORKA, A. M. **O novo paradigma da violência**. *Tempo Social*, v. 9, n 1, p. 5-45, 1997.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo: as classes populares urbanas e a lógica do “ferro e do fumo”** in **Crime, Violência e Poder**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

<http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas/violencia-nas-escolas.shtml>

Acesso em: 15.02.2009 e 20.04.2009

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822005000100005&script=sci_arttext

Acesso em 31.03.2009

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500004&lng=en&nrm=iso

Acesso em 31.03.2009

<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>

Acesso em 18.04.2009

http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminarios/2005/09_13_DiretrizesCurriculares_Pedagogia/Formacao_professores_DCNPed.ppt#349,3,Pauta atual da Comissão Bicameral de Formação de Professores

Acesso em 19.04.2009

http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/DiretrizesCurricularesNacionaisdocursodegradua%E7%E3oemPedagogia.pdf

Acesso em 19.04.2009

<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

Acesso em 19.04.2009

<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000135392>

Acesso em: 20.04.2009

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002

Acesso em: 21.04.2009

<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>

Acesso em 12.05.2009

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Acesso em 12.05.2009