

O PROBLEMA DA COMUNICAÇÃO E CONVIVÊNCIA COMO CAUSA DOS CONFLITOS NA ESCOLA E O PAPEL DO DISCURSO DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO

THE PROBLEM OF COMMUNICATION AND ASSOCIATION AS A CAUSE OF CONFLICT IN SCHOOL AND THE ROLE OF MEDIATOR'S SPEECH TEACHER SCHOOL AND COMMUNITY

Patrícia Cristina Amorim de Carvalho¹

Elson Luiz de Araujo²

José Antonio de Souza³

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões e análises sobre inadequações que ocorrem no tocante ao uso da linguagem no contexto escolar e que resultam em dificuldade de convivência, propiciadora, muitas vezes, de ações e comportamentos violentos. A fim de efetivar esse estudo com proficiência, foram utilizados, como ponto de partida, alguns excertos de registros de ocorrências escolares. E partir daí, foi elaborado um diálogo com alguns referenciais que tematizam e refletem sobre a importância da linguagem. Em complemento a essa reflexão utilizou-se a apresentação da proposta do professor mediador escolar e comunitário no exercício da mediação de conflitos por meio do uso da palavra.

Palavras-chave: Linguagem. Conflito. Escola.

Abstract: This article presents some thoughts and analysis of inadequacies that occur in connection with the use of language in the school context and, result in difficulty in cohabitation, a pledge, often violent, were used as a starting point, some excerpts from school incident reports. And from there, we constructed a dialogue with some references that thematize and reflect on the importance of language in addition to these considerations, we used the presentation of the proposed school teacher and community mediator in the course of mediation of conflicts through the use of the word.

Keywords: Language. Conflict. School.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE).

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba. Docente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba e dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais e Pedagogia.

³ Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UEMS, Unidade de Campo Grande. Docente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba e dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais e Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. (BAKHTIN/VOLOCHINOV)

A proposição desse texto surgiu como resultado de exercício de observação realizado durante o trabalho de formação e acompanhamento do Professor Mediador Escolar e Comunitário, junto à Supervisão de Ensino, Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar² nas escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Andradina – SP. Tal vivência profissional propicia uma aproximação do universo de conflitos e da amplitude de aspectos de que se revestem as relações humanas em um ambiente escolar contemporâneo de uma rede pública de ensino. Enveredando, muitas vezes, para a manifestação da violência, em suas mais variadas acepções, por isso, a atual proposição, tematizando a violência escolar, que provém ou que se deixa evidenciar por falhas na comunicação, ou por uma linguagem equivocada.

A violência escolar, fenômeno que tem marcado as relações no ambiente escolar, e atingido transversalmente o processo ensino aprendizagem, adquire cada vez mais visibilidade devido não só a rapidez com que essas informações chegam aos meios de comunicação, mas como a atração que provoca, por meio do espetáculo produzido pelos atores envolvidos nas situações de violência, não só o público próximo do conflito, mas os espectadores ávidos por esse tipo de evento.

O relato de Foucault (2006) acerca do espetáculo provocado pelo suplício de Damiens, no século XVIII, não difere do espetáculo provocado pelas cenas de violências vivenciadas no cotidiano das escolas. Todos os dias os noticiários mostram explicitamente conflitos envolvendo jovens no ambiente escolar, e as imagens explicitam jovens observando atentos e até mesmo incentivando esses eventos, como se aquelas cenas fizessem parte de um prazeroso espetáculo.

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola [...] na dita carroça, na Praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezanado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezanado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, pinche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e

² Instituído pela Resolução SE nº 19. De 12/02/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Com o objetivo de coordenar o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de Conflitos no ambiente escolar, tendo como objetivo de Proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas jogadas ao vento (FOUCAULT, 2006, p. 9)

Ao exemplificar a arquitetura do Panótipo, de Benthan, Foucault (2006) ressalta a ideia de que a vigilância pode estar em qualquer lugar e em todas as instituições, muitas vezes sem nos darmos conta que estamos sendo vigiados. Assim a vigilância e o espetáculo se irmanam na realidade.

No entanto, esses espetáculos também incomodam uma parcela da população, da qual os pais dos alunos envolvidos fazem parte, pois tais “espetáculos” grotescos causam nesses jovens marcas e danos, que muitas vezes são irreversíveis; assim, esses sujeitos incomodados passam a exigir do poder público políticas de enfrentamento a essas situações.

No Estado de São Paulo, já havia, desde 2006, alguns projetos pontuais em parceria com ONGs e o Tribunal de Justiça no sentido de trazer uma nova cultura para o ambiente escolar, mais especificamente nos municípios de Guarulhos, São Caetano do Sul e na região de Heliópolis, no município de São Paulo.

Em 2008, a Escola Estadual Amadeu Amaral, São Paulo, com apenas 277 alunos matriculados, tornou-se palco de uma verdadeira rebelião, que representou um marco na implantação de uma política pública voltada para o enfrentamento às violências nas escolas. Por volta das 9h20 um grupo de estudantes, sem motivo claro, iniciou um quebra-quebra sem precedentes: janelas foram destruídas e carteiras escolares foram jogadas no pátio. A Polícia Militar foi chamada e ocupou o prédio. Alunos relataram que foram agredidos com cassetetes. Esse fato ocupou os principais meios de comunicação no Estado de São Paulo e do Brasil, provocando uma grande mobilização e discussão acerca da violência nas escolas do Estado de São Paulo (CAPRIGLIONE; KAWAGUTI, 2008).

Sobre esse tipo de manifestação e conduta, Schilling (2004, p. 70), adverte que para quem,

Situações eram frequentes e "normais" nas escolas até certo tempo, hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar.

Após esse evento a Secretaria de Estado da Educação, anunciou, em 29 de maio de 2009, o Sistema de Proteção Escolar, um Programa que contaria com grupo de ações de combate à violência escolar (SÃO PAULO, 2009).

A última ação do Sistema de Proteção Escolar compreendeu a criação da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, cuja função, seria:

- I - adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientação os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III - análise de fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

IV - orientação à família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificação e sugestões de atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientação e apoio os alunos na prática de seus estudos (RESOLUÇÃO SE Nº 19, 2010)

O Sistema de Proteção Escolar toma como referencial para sua ação o Relatório da Conferência Internacional sobre a Educação para o Século XXI, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors, editado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A apresentação desses quatro pilares que deverão sustentar a educação, neste novo milênio, dizem respeito diretamente às novas formas de pensar e conceber os currículos escolares e a forma de lidar com o conhecimento.

O papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário abrange uma estreita relação com dois importantes pilares citados por Delors: Aprender a conviver e aprender a ser. Assim, aprender a conviver é o pilar que diz respeito à capacidade da escola de se renovar, pois ele mexe com questões como poder, autoridade, alteridade, preconceito, entre outros, e para isso requer o desenvolvimento de habilidades de aprender a viver com os outros, compreendê-los, perceber que somos interdependentes um dos outros, administrar conflitos, estabelecer e trabalhar em projetos comuns, nos remete a comportamentos cristalizados na nossa formação e que, necessariamente, deverão ser desconstruídos em nós para serem construídos nas novas gerações e aprender a ser, que diz respeito a capacidade de realizar de forma autônoma, crítica e plena as potencialidades individuais: o espírito e o corpo, sensibilidade, sentidos éticos e estéticos, a capacidade de comunicação, responsabilidade, afetividade entre outros.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006), concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. Para ele a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Neste contexto, a linguagem ocupa o papel principal, sendo ela, norteadora de todas as ações e atividades desenvolvidas pelo Professor, em especial pelo Professor Mediador que se dispõe, por meio da oralidade, construir a cultura da convivência pacífica e tolerante no

ambiente escolar a partir do respeito ao outro, um caminho que, conseqüentemente, envereda no respeito de si.

Este artigo se propõe a fazer um diálogo com os teóricos da linguagem, com o objetivo é investigar como o problema da comunicação se instala na convivência no âmbito escolar e causa os diferentes tipos de violências, bem como os discursos enunciados na instância específica da mediação de conflitos, como opção para a cultura do diálogo.

Para tanto, utilizaremos como fonte de pesquisa, as referências que dizem respeito a análise do discurso e os excertos dos registros escolares de uma escola pública jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Cidade de Andradina.

1. A ausência do diálogo nas interações sociais, as causas dos conflitos

O discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. (FIORIN, 2004, p.11).

Para Bakhtin (2006), o uso da língua realiza-se em forma de enunciados (sejam eles orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos participantes de uma ou outra atividade humana. Na perspectiva bakhtiniana de enunciado, este representa a real unidade do discurso, uma vez que “o discurso só tem existência na forma de enunciações concretas de determinados falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 158).

Nos registros escolares obtemos bons exemplos de como a oralidade aparece nos discursos dos interlocutores envolvidos, as marcas das falas são revestidas de sentidos, nos enunciados que se materializam nos registros escritos.

Os alunos E. e R. estavam brigando no intervalo da escola (recreio) com agressões verbais e físicas. O R. desde a sexta-feira (06/11) relatou que estava com medo de ir embora sozinho por conta das ameaças do E. Houve uma briga que já acontecera em semanas atrás. Na verdade os dois estão se ameaçando a algum tempo, envolvendo outros colegas na briga. É preciso que isso termine nessa data, uma vez que está prejudicando a escola e a eles mesmos. A direção impôs o fim da discussão e se continuar, os responsáveis deverão acompanhá-los para darmos um fim na situação.³

O excerto acima nos mostra que o cenário em que os conflitos eclodem é permeado por signos que se revestem de uma carga semântica que determina em seus enunciados os discursos presentes no contexto escolar. Para entender esse contexto social buscamos o pensamento bakhtiniano, o qual constata a impossibilidade de se pensar o ser sem o outro, isto é, fora de suas relações sociais. Bakhtin compreende que as Ciências Humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas sim ao homem em sua especificidade. De acordo com o autor russo:

³ Extraído do Registro de Ocorrências Escolares de uma Escola Pública Jurisdicionada à Diretoria de Ensino Região de Andradina

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que seja potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 335).

Quando se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.), será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? (BAKHTIN, 1997, p. 342).

Os registros também nos remetem a Vasconcelos (2009, p. 232) quando trata da “síndrome do encaminhamento”. Segundo o autor:

A direção/coordenação faz todo um trabalho de orientação com o aluno, porém, ao voltar para a sala, ele diz aos colegas que não aconteceu nada, que "só tomou um chazinho", o que revolta o professor.

Na educação bancária, Freire (1992) ressalta que existe um antidiálogo, ao fazer uma crítica à pedagogia tradicional, afirma que, nesta pedagogia, há o exercício de uma prática massificadora, de treinamento, em que os educandos tornam-se meros receptores de conteúdos que são depositados pelos educadores. A relação existente entre os envolvidos ocorre de maneira vertical, baseada no autoritarismo e numa cultura elitizada, na medida em que os educandos transformam-se em reprodutores e copiadores, acrílicos, tomando para si o discurso do educador como verdade absoluta, sem que intervenha no processo educacional em nenhum momento desse processo. Freire (1992, p. 58) afirma que este tipo de educação:

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Para Bourdieu; Passeron (2011), o sistema simbólico é arbitrário e a violência simbólica expressa-se na imposição dissimulada da interiorização da cultura dominante [...]. O dominante não se opõe ao seu opressor e considera a situação natural e inevitável.

Bourdieu (1994) argumenta que as interações comunicativas dentro de determinado campo são antes de tudo simbólicas. Neste universo há, muitas vezes, os que emitem opiniões, os que só respondem, os que respondem a emissões dos primeiros e emitem segundos... As interações entre os locutores dependem das relações dos agentes em interação na estrutura social, relações de concorrência, antagonismo, poder, autoridade. São redes de relações assumidas. Na interlocução, a força da linguagem determina as práticas como coisas que podem ou não ser feitas ou podem ou não ser ditas naquela situação por quem está fazendo ou dizendo. Nas palavras de Geraldini (2002):

[...] os sujeitos se constituem como tais na medida em que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como **produto** deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; [admitir] que interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 2002, p. 06-07, grifos do autor).

Portanto, no contexto social, local onde os locutores são seus legítimos representantes é que a alteridade desses falantes deve ser objeto de investigação, pois a comunicação é mediada por fatores simbólicos e arbitrários em que valores e usos são incorporados pelos agentes e a partir dos quais interpretam si mesmos, os outros e o mundo social.

Bakhtin (2006), por meio da teoria da linguagem oferece importantes fundamentos para análise e tratamento das violências que ocorrem no ambiente escolar, fornecendo subsídios para a proposição de novas idéias e atitudes:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. (BAKHTIN, 2006, p.30)

Nesse sentido, a teoria de Bakhtin indica um caminho a ser trilhado para os profissionais que desejam entender o ser humano enquanto sujeito social, resultando necessariamente, em uma ênfase à importância da linguagem como expressão da vida real, como elemento presente na diversidade de ações humanas.

Orlandi (1998, p.175), chama atenção para a dimensão de que “numa sociedade complexa, como é a brasileira, cada fato é objeto de interpretações diversas, não raro antagônicas”. Esta proposição reforça a tese de que o signo reveste-se de uma carga semântica conforme a situação. Completando esse pensamento, Bakhtin (2006, p.30) diz que:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se for verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.).

Dessa maneira, não só apenas os conteúdos e metodologias de ensino mas também as variedades linguísticas presentes na oralidade do professor interferem e marcam de forma incisiva a dificuldade de interação dialógica entre ele e seus alunos e estes e seus pares no ambiente escolar. Como agente de controle social, o professor adota variantes linguísticas muito diferentes daquelas com as quais os alunos se identificam. Assim as relações interativas acabam se dando numa conjuntura de dominação da língua legítima, tornando-se uma moeda de troca para sobrevivência; Bourdieu (1998) chama-nos atenção para o mercado linguístico no qual os preços são definidos pelos grupos de posse dessa competência linguística, cujas capacidades de produção são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a capacidade de apropriação e sua apreciação.

O que circula no mercado linguístico não é a língua, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para produzir a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva. (BOURDIEU, 1998, p. 25)

Os excertos dos registros de ocorrências escolares deixam marcas que apontam para essa distância entre os discursos, fatores que dificultam a interação dialógica entre alunos e professores:

“A aluna T. está sendo advertida, pois conversa muito durante a aula, atrapalhando a aula”

“A aluna H. está com o comportamento inadequado na classe: não faz atividades e quando é chamada a atenção, responde. Ela também mexe com os colegas, ri e fala alto.

“O aluno A. estava brincando durante a aula, pegando o boné do colega G. e correndo pela classe. Esse aluno tem demonstrado desinteresse pelas aulas.”

Para Bakhtin (2006), a linguagem é vista não só como um sistema abstrato, mas como construção coletiva de diálogos significativos, acumulados historicamente e recompostos na atividade discursiva específica, não havendo produção cultural fora da linguagem, pois é nela que se instalam os sujeitos da comunicação.

Nos registros de ocorrências analisados não havia as marcas das falas dos alunos a respeito do evento que os levava à direção. Bakhtin (2006), afirma que quando a relação com o outro como tal exclui a possibilidade e o fundamento de um juízo de valor que recusa a mim mesmo, quando o outro não usufrui o privilégio de sua alteridade, o corpo, concebido como

depositário da vida corporal para o próprio sujeito, só pode ser negado (quando o outro não suscita um novo ponto de vista).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p. 12) apresenta o conceito de linguagem e como ela deve permear o espaço escolar:

A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. Graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais completa: é possível calcular as conseqüências de uma ação sem precisar realizá-la. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão, na prática, pois algumas de suas conseqüências podem ser deduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano.

Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas.

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as conseqüências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

Embora a concepção acerca do uso da linguagem tenha sido muito bem definida na Proposta Curricular, o seu uso concreto dentro dos princípios norteados acima ainda está longe de ser uma realidade no cotidiano da escola. O Professor Mediador Escolar e Comunitário vem justamente com o intuito de tornar realidade esses conceitos. Ao propor os princípios da justiça restaurativa pode abrir o caminho para que uma nova forma de diálogo seja estabelecido entre o mundo dos adultos e dos adolescentes.

2. O Papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário no exercício da palavra

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2001, p.83).

Em 2010, O Sistema de Proteção Escolar⁴ implementou nas escolas da rede pública estadual com maior vulnerabilidade, a função do Professor Mediador e Comunitário. Este professor é um educador de proximidade que tem como principal função a promoção da proteção escolar. Para isso, seu papel é somar esforços à equipe gestora – Diretor, Vice-diretor e Professor Coordenador Pedagógico- e a toda a equipe docente para as questões que muitas vezes de ordem disciplinar ou conflituosas que se manifestam no cotidiano escolar de maneira imprevisível, e que de alguma forma, produzem reflexos na convivência estabelecida no espaço escolar.

Para tanto, esse professor deve contemplar as relações interpessoais promovendo e valorizando o uso da palavra por meio do diálogo, de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e direção, promovendo encaminhamentos que serão adotados diante dessas situações procurando planejar em acordo com a equipe escolar e família. Nas palavras de Freire (2001, p. 68):

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Neste sentido, Freire (2001, p. 78) ressalta que a tarefa fundamental do educador e da educadora é:

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

Considerado um dos principais teóricos da Justiça Restaurativa, Howard Zehr (2008) possibilita por meio das práticas restaurativas a oportunidade tanto à vítima quanto ao agressor de se expressarem, focando suas ações no acordo mútuo entre ambos, buscando no fato passado (o que precisavam no momento do conflito), nos fatos futuros, e principalmente, focando suas ações nas necessidades dos envolvidos, no ato de agressão, valendo-se do diálogo. Para Zehr (2008), para compreender a justiça restaurativa é preciso “trocar de lentes”. Neste sentido, expõe os três princípios fundamentais:

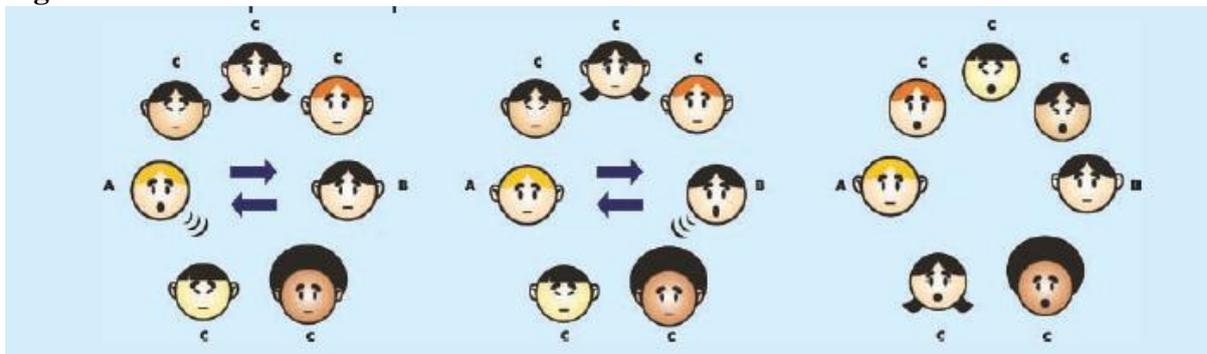
i) O crime causa um dano às pessoas e as comunidades; ii) Causar um dano acarreta uma obrigação; iii) A obrigação principal é reparar o dano. [...] ‘o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A Justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na

⁴ Resolução SE 19 de 2010.

busca de soluções que promovem a reparação, reconciliação e segurança' (ZEHR, 2008, p. 170-172)

Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo os princípios da Justiça Restaurativa passaram a fazer parte do cotidiano das escolas, por meio da mediação feita pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário denominando essa prática de círculo restaurativo dissociando a ideia de justiça / tribunal, para trazê-la mais próxima das relações escolares, a ideia do círculo está relacionada à forma como o diálogo entre as partes se organizam.

Figura 1 – Modelo de círculo restaurativo



Fonte: http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_343.pdf?PHPSESSID=cfa3a10444aa2f3b75e075a32f02930b

O círculo restaurativo tem como objetivo desenvolver a auto-responsabilização com foco nas necessidades ao tempo dos fatos. Durante o círculo restaurativo o coordenador pergunta para a pessoa B: O que você estava precisando no momento do fato? Deixa a pessoa falar. Em seguida o coordenador pergunta para a pessoa A: O que você compreendeu do que disse? Neste momento a pessoa se coloca no lugar do outro. Então o coordenador pergunta novamente para a pessoa B: Você se sente compreendido?

A dinâmica se repete iniciando com a pessoa A. Após, a comunidade (pais, colegas, professores e outros) é convidada a falar. Os comentários gerais são ouvidos por todos e traduzidos pelo coordenador quando necessário. Quanto aos específicos, podem também ser traduzidos pelo coordenador e deve-se confirmar se foram ouvidos pelas pessoas para quem foram ditos, sempre mantendo o foco no fato em questão. O processo continua até que todos dizem: sim é isso que tenho para falar e fui ouvido.⁵

Para Bakhtin a linguagem é uma prática social materializada por meio da realidade da língua. Para ele:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2006, p.125)

⁵ Disponível em:

http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_343.pdf?PHPSESSID=cfa3a10444aa2f3b75e075a32f02930b

Assim, podemos dizer que o uso das enunciações concretas no círculo restaurativo representa a real unidade do discurso. Assim, a cultura escolar agrega à sua identidade uma nova forma de uso da palavra que pode significar, se bem conduzida, uma mudança de comportamento não só ao ensino aprendizagem, mas em relação aos modos de viver e conviver.

Considerações Finais

Embora reconheçamos que os conflitos fazem parte da existência humana e, portanto, sejam naturais e necessários à aprendizagem das crianças, jovens e adultos. É preciso, em contrapartida, enfatizar que os enunciados mal encaminhados, sobrecarregados de autoritarismo e preconceitos acabam por acirrar conflitos que, invariavelmente, desencadeiam as ações violentas, contrariando a possibilidade de realização da ação educativa, meio pelo qual o comportamento autônomo ético e moral sejam estimulados e exercitados no cotidiano escolar.

A partir da década de 1990, as mudanças econômicas advindas da última etapa do neoliberalismo, a denominada globalização, trouxeram muitos benefícios, entre eles ao advento da sociedade da informação, mas também novos complicadores para a convivência, principalmente na escola do século XXI, fundamentada em valores e concepções consolidadas no século XIX e em detrimento disso se torna foco de tensões largamente projetadas pelas várias mídias, tornando-se vítima do seu próprio contexto. A escola, enquanto *ethos* da juventude, tem sentido os efeitos nas relações que se estabelecem no seu cotidiano.

As tensões advindas dessas relações, muitas vezes pautadas pelo mau uso da palavra, resultam, em grande parte, nas violências escolares. Para contrapor essas situações degradantes à dignidade humana, surge a figura do professor mediador, e com ele a proposta dos círculos restaurativos que utiliza o discurso como meio emancipador da condição humana.

Mesmo que, ainda, seja cedo para avaliar, a proposta de uma nova forma de educar e resolver os conflitos, valorizando o diálogo e dando voz a todos os envolvidos pode trazer uma nova dinâmica e democrática ao tratamento das diferenças ao construir práticas inovadoras e saudáveis para o exercício da convivência e do aprender a ser.

Reconhecemos, também, que o discurso escolar não é constituído exclusivamente da cultura da escola, a sua produção se faz intra e extramuros. Nessa realidade ampla e enriquecedora, professores e alunos exercitam seus sujeitos e dão vida ao discurso escolar, é preciso, então, despertar a consciência de que é imprescindível extirpar de seu meio o ranço de enunciados carregados de intolerância e discriminação, que fazem parte do conjunto de formações discursivas dominantes e que são precursoras de atos de violências.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução José Horta Nunes. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo. Ática, 1994.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes 2011.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo; Brasília: UNESCO, MEC; Cortez, 2001. p. 82-104.
- CAPRIGLIONE, Laura; KAWAGUTI, Luis. **Alunos brigam, depredam escola e apanham da PM**. Folha de São Paulo, 13 de novembro de 2008, caderno Cotidiano.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MODELO DE CÍRCULO RESTAURATIVO. Disponível em: http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_343.pdf?PHPSESSID=cfa3a10444aa2f3b75e075a32f02930b. Acessado em 06/09/2011.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2010. Edição Especial.
- _____. Secretaria da Educação. **Secretaria lança sistema de Proteção Escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-lanca-sistema-de-protecao-escolar> Acesso em: 15 de outubro de 2011.
- _____. Secretaria da Educação. **Normas gerais de conduta escolar: Sistema de Proteção Escolar**. São Paulo. 2009a. 14 p. (folheto).
- _____. Resolução SE n. 19, de 12-2-2010. Instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e criou a função do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, para implementar as respectivas ações específicas. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 29.
- _____. Secretaria da Educação. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania: sistema de proteção escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf. Acesso em: 15 de out. 2011.
- _____. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular**. São Paulo: SE/CENP. 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf. Acesso em: 25 de nov. de 2011.
- SCHILLING F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.