

Um estudo sobre as práticas educativas de mediação de conflitos na orientação educacional

Adriana Janice Lenz
Moacir Fernando Viegas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo descrever, analisar e explicar as práticas educativas de mediação de conflitos das orientadoras educacionais. A discussão se justifica pelos limites da produção teórica sobre o tema e pelas contribuições às práticas de mediação em que estão envolvidos profissionais da educação, alunos e familiares de alunos. O estudo apoiou-se no materialismo histórico e dialético, em elementos conceituais e históricos sobre os conceitos de mediação e de conflito e, por fim, em contribuições de autores do campo da orientação educacional. Metodologicamente, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro orientadoras educacionais que, no momento da pesquisa, trabalhavam em escolas públicas. Os resultados são apresentados em quatro categorias de análise: a) formação e experiência, onde é discutida a ausência de práticas educativas específicas sobre a atuação profissional das orientadoras, além do exíguo material teórico disponível; b) organização e divisão do trabalho, onde fica clara a reprodução da divisão do trabalho capitalista na prática dessas educadoras; c) práticas educativas de mediação de conflitos, onde se descreve a complexa trama de atividades realizadas por essas trabalhadoras e d) identidade profissional, tópico onde são abordados os dilemas advindos dos muitos papéis que elas desempenham.

Palavras-chave: Orientação educacional. Mediação de conflitos. Práticas educativas. Identidade profissional.

Adriana Janice Lenz

Escola Municipal de Ensino

Fundamental Prof. José Ferrugem

E-mail: adrianajlenz@yahoo.com.br


 <http://orcid.org/0000-0002-9326-9070>

Moacir Fernando Viegas

Universidade de Santa Cruz do Sul -

Unisc

E-mail: moacirfviegas@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-0261-1334>

Recebido em: 29/01/2020

Aprovado em: 30/08/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71217>

Abstract**A study about educational practices of mediation of conflicts in educational orientation**

This article has its objective to describe, analyze and explain the educational practices of mediation of conflicts of the educational counselors. The discussion is justified by the limits of theoretical production about the theme and by the contributions to the practices of mediation in which education professionals, students, and relatives are involved. The study was based on historical and dialectical materialism, on conceptual and historical elements about the notion of mediation and of conflict, and on contributions of authors of the field of educational orientation. Methodologically, it used semi-structured interviews performed with four educational counselors that, at the moment of this research, worked at public schools. The results are presented in four categories of analysis: a) Formation and experience, where it's discussed the lack of specific educative practices regarding the advisors' work, besides the meager theoretical material available; b) organization and work division, where the reproduction of the capitalist practices of work divisions in these advisors' practice is clear; c) educative practices of conflict mediation, where it's described the complex weft of activities done by those workers and d) professional identity, a topic where it's approached the dilemmas that stem from the many roles they perform.

Keywords:

Educational orientation. of
Mediation conflicts.
Educational practices.
Professional Identity.

Resumen**Un estudio sobre las prácticas educativas de mediación de los conflictos en la orientación educacional.**

El artículo tiene como objetivo describir, analizar y explicar las prácticas educativas de mediación de conflictos de las orientadoras educativas. La discusión se justifica por los límites de la producción teórica sobre el tema y por las contribuciones a las prácticas de mediación en que están involucrados profesionales de la educación, estudiantes y familiares de los estudiantes. El estudio se basó en el materialismo histórico y dialéctico, elementos conceptuales e históricos de los conceptos de mediación y conflicto y, finalmente, en aportes de autores en el campo de la orientación educativa. Metodológicamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuatro orientadoras educativas que, al momento de la investigación, trabajaban en escuelas públicas. Los resultados se presentan en cuatro categorías de análisis: a) formación y experiencia, donde se discute la ausencia de prácticas educativas específicas sobre el desempeño profesional de las orientadoras, además del escaso material teórico disponible; b) organización y división del trabajo, donde se evidencia la reproducción de la división del trabajo capitalista en la práctica de estos educadores; c) prácticas educativas de mediación de conflictos, donde se describe el complejo entramado de actividades que desarrollan estos trabajadores y d) identidad profesional, tema donde son abordados los dilemas derivados de los múltiples roles que desempeñan.

Palabras clave:

Orientación educativa. de
Mediación conflictos.
Prácticas educativas.
Identidad profesional.

Introdução

A prática da orientadora educacional modificou-se muito desde suas origens e tem se revestido de crescente importância diante dos processos de democratização e da cada vez maior demanda de participação de crianças e jovens alunos no dia a dia das instituições de ensino. Contudo, incertezas que marcaram a trajetória dessa profissional seguem presentes em suas práticas, trazendo muitas dúvidas sobre a maneira de agir nas inúmeras situações de conflito que parecem crescer a cada dia na realidade escolar.

Entre as queixas principais das orientadoras educacionais está a carência de materiais teóricos específicos sobre a orientação educacional que chegam às suas mãos. Uma expressão dessa carência, também destacada pelas entrevistadas para a pesquisa que deu origem a esse artigo, é o reduzidíssimo número de trabalhos encontrados nas principais plataformas de periódicos em língua portuguesa¹.

Outra reclamação muito forte é a ausência de espaços de reflexão, pois, assim como outros trabalhadores da educação, as orientadoras educacionais sofrem com a intensificação e precarização de seu trabalho. Pressionadas constantemente a dar respostas imediatas, as orientadoras educacionais agem muitas vezes pelas impressões que têm do que é certo e errado, apoiando suas ações apenas na experiência. Somam-se a esses problemas a formação deficiente e os dilemas enfrentados na identidade profissional.

O objetivo principal desse artigo é descrever, analisar e explicar a prática educativa de orientadoras educacionais que atuam em escolas do município de Santa Cruz do Sul, RS. Após trazermos contribuições teóricas sobre os conceitos de conflito e de mediação, assim como mediação de conflitos na orientação educacional, discutimos quatro categorias principais que emergiram da análise das informações e dos estudos teóricos, quais sejam: a) A formação e a experiência das orientadoras educacionais; b) Organização e divisão do trabalho; c) as práticas educativas de mediação de conflitos e d) Identidade profissional. O estudo apoiou-se no materialismo histórico e dialético e em contribuições de autores do campo da orientação educacional.

Vale ressaltar que o interesse pela pesquisa que motivou esse artigo teve origem na experiência de mais de vinte anos de um de seus autores na prática da mediação de conflitos na realidade escolar como orientadora educacional. A convivência com situações de conflito, a carência de materiais de estudos e, sobretudo, o desejo de contribuir com novas possibilidades de mediação das situações de conflito vivenciadas nas práticas educativas escolares justificam a necessidade de estudos sobre este tema. Encontramos nele uma oportunidade de refletir sobre a prática das orientadoras e os processos de mediação que utilizam, o que, a nosso ver, contribui também para repensar os dilemas da sua identidade profissional e as competências necessárias ao seu trabalho.

¹ A título de exemplo dessa carência, uma busca no Catálogo de Periódicos da Capes e no SciELO pelos termos “orientação educacional” e “orientador educacional”, realizada em 2018, revelou a existência de apenas nove artigos que possuem como foco central a prática da orientadora educacional, incluindo trabalhos teóricos e empíricos.

1 Aspectos conceituais e históricos da mediação e do conflito

O termo *mediação* tem origem no latim *mediatio* ou *meditationis*, que significa “intervenção com que se busca produzir um acordo” e também “processo pacífico de acerto de conflitos” (NAZARETH, 2009, p. 23). No Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 127), mediação é definida como “ação de relacionar duas ou mais coisas, [...] sobretudo entre duas naturezas distintas”, adquirindo o sentido de intermediação, como ponte de passagem de uma coisa à outra. O significado mais corrente de mediação vincula-se à ideia do intermediário, àquele que se liga ao primeiro, ou dele deriva, por intermédio do segundo.

O caráter dialético da mediação tem origem no seu desenvolvimento como categoria filosófica em Hegel (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Nessa perspectiva, a mediação se caracteriza como um processo que se funda na tensão e no movimento recíproco em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório: “sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 27). Expressando os movimentos da realidade, elas tanto reproduzem as ideologias dominantes como se constituem em mediações críticas, contribuindo para combater as explicações superficiais que aquelas tentam impor.

Os primeiros registros do uso da mediação como prática social remontam à Grécia Antiga e às sociedades pastoris (MOORE, 1998). Diversas culturas orientais se utilizaram da mediação para tratar de conflitos relacionados à guerra e à religião, tendo frequentemente os idosos como os principais mediadores. Já na era cristã, a Igreja Católica e a Ortodoxa foram as principais mediadoras de disputas familiares, criminais e diplomáticas, o clero tendo o papel de mediador entre a congregação e Deus e entre os crentes (MOORE, 1998).

Na antiguidade, Idade Média e em boa parte da modernidade, a prática da mediação e a formação dos mediadores caracterizaram-se como processos informais, oriundos da experiência. Ela irá adquirir um caráter institucionalizado e profissional somente no século XX. Moore (1998) atribui essa expansão a questões como o reconhecimento dos direitos humanos, à ampliação dos espaços de participação social e à democratização da sociedade.

Ao longo do último século, a mediação institucionalizou-se nas relações trabalhistas como forma de promover estabilidade nas relações de trabalho por meio de acordos entre patrões e empregados (MOORE, 1998). A partir daí a mediação institucionalizada se expandiu para as mais diversas atividades sociais, como as disputas étnicas, econômicas, comerciais, jurídicas ou em questões mais específicas, como as relacionadas aos imigrantes, desabrigados, ao trabalho policial, ao meio ambiente etc. No entanto, só muito recentemente a mediação passou a se constituir como objeto de estudo, dando origem assim a um saber sistematizado.

Quanto ao conflito, a palavra tem origem no latim *conflictu*, que significa choque, combate ou luta entre duas partes que se encontram em oposição. Para Bobbio, Matteucci e Pasquini (1992, p. 225), o conflito “é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos”. Numa definição que encontramos interessante, Tzu (2000, p. 32) diz que o conflito “é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade”.

Nas relações sociais menos complexas dos primórdios da humanidade, “vigorava um tipo de direito pré-convencional, indiferenciado da religião e da moral” (VASCONCELOS, 2008, p. 22), onde os conflitos eram mediados informalmente na vivência da comunidade. Nos últimos séculos, a complexificação das instituições sociais e o desenvolvimento dos Estados democráticos contribuíram para a diminuição das rígidas hierarquias tradicionais, porém não terminaram com o uso da força e da violência como forma de eliminar os conflitos.

A preocupação com formas de administrar os conflitos de modo pacífico levou Durkheim ao estudo do modo como os indivíduos constroem o consenso na sociedade (LUCENA, 2010). Na teoria durkheimiana, encontramos a valorização do coletivo em detrimento do individual, do consenso em detrimento do dissenso, o que implica a acomodação dos interesses individuais ao equilíbrio do coletivo em prol da unidade e do equilíbrio social. Durkheim (1999) tratou o fenômeno do conflito como uma patologia que deveria ser extinta do sistema social. Sua concepção de consenso é acompanhada da conformação dos indivíduos à ordem social, onde, portanto, são ignoradas as contradições e as necessidades de transformações sociais mais profundas.

Weber (1992), combatendo a concepção durkheimiana, traz a intencionalidade dos atores para explicar o conflito, entendido como um processo social típico de todas as sociedades únicas, as quais sempre colocam interesses divergentes em contato. Já Simmel (1983, p. 125) considera o conflito uma forma de interação que está presente em qualquer realidade, sendo inerente às relações sociais. Segundo Fernandes (1993, p. 787), “as sociedades vivem em estado de permanente conflitualidade, tanto mais acentuada quanto mais complexas se apresentam”. Para o autor, “não há atividade coletiva sem mudança, do mesmo modo que não existe vida social sem antagonismos” (FERNANDES, 1993, p. 790).

Em sua tarefa de desenvolver o ensino e a aprendizagem, a escola está implicada, juntamente com a comunidade escolar, na gestão dos conflitos que fazem parte do seu cotidiano, constituindo, por meio deles, oportunidades de aprendizado com os alunos, as professoras e toda a comunidade escolar. Como afirma Burguet (2005, p. 42), “os alunos necessitam entender os conflitos, aprender formas alternativas para resolvê-los e buscar soluções que sejam satisfatórias para todos”.

2 Mediação de Conflitos e Orientação Educacional

A mediação é uma categoria fundamental nas atividades educativas (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007), onde desempenha um papel crucial (CURY, 2000). O processo educativo é constituído de mediações. Portanto, não pode haver educação sem que haja mediação. A educação funciona como mediadora das ideias e das práticas sociais, contribuindo, por meio do movimento produzido nas interações entre elas, para gerar novas práticas e ideias, de qualidade superior.

Conforme Cury (2000), as mediações estão relacionadas à produção de ideologias, que tanto podem ser reprodutoras do *status quo* como transformadoras. Isso significa que a educação, enquanto mediação, possui um caráter político intrínseco e contraditório, na medida em que carrega consigo tanto “a função de reduzir os conflitos nascidos das relações sociais” (CURY, 2000, p. 68) como os germes contestatórios das visões de mundo predominantes.

Para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 100), o significado de mediação comumente está associado à mediação realizada pelo professor entre ensino e aprendizagem” ou à mediação entre “conhecimento sistematizado pelas ciências e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano”, o que, para os autores, significa unificação e igualdade, conduzindo a mediação à um papel de eliminação ou minimização da diferença entre os termos (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 100). Dessa forma, a mediação funcionaria como homogeneizadora de dois elementos opostos, ou seja, como um resultado que leva a sua anulação mútua.

Na compreensão dialética, pelo contrário, a mediação é entendida como processo e como possibilidade de transformação das consciências e das práticas educativas, implicando uma relação de tensão entre termos diferentes, o imediato e o mediato (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). É por meio da mediação que ocorre a superação do imediato, transformado em mediato. Afirmando ainda que o imediato não é mais pobre nem inferior ao mediato, e sim distinto e oposto, os autores concluem que, portanto, não existe nem hierarquia nem dominação ou subordinação na relação entre eles.

A mediação na prática educativa não é espontânea, devendo haver um esforço para que ela aconteça. No dia a dia estamos mergulhados na imediatez, sendo a prática educativa que possibilita sair desse plano imediato. Assim, é de responsabilidade do professor a ação que leva a superação do plano imediato no do mediato (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Pensamos que a conscientização depende de mediações e por quanto mais processos de mediação passar o sujeito, melhor conhecerá a sua condição social.

Quando transpomos essas ideias para o plano dos conflitos escolares, percebemos que a ação da orientadora educacional pode proporcionar que o aluno saia do imediato em que se encontra numa situação de conflito, para o mediato, um tipo de entendimento que lhe possibilita uma prática diferente daquela que

gerou a situação. Daí que a atuação da orientação educacional tenha um caráter eminentemente pedagógico (GRINSPUN, 2014), contrário ao viés psicológico que muitas vezes se lhe quer imprimir.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações que afetam a escola ampliaram os desafios na busca da democracia e da inclusão social. Frente às demandas e expectativas da comunidade escolar, as orientadoras educacionais têm se configurado no principal sujeito mediador nas inúmeras situações de conflito instauradas no dia a dia. No entanto, o exercício crítico dessa responsabilidade tem esbarrado em obstáculos importantes. O principal deles talvez seja a grande demanda e a necessidade de resposta rápida e imediata, sendo comum a queixa das orientadoras de que ficam reduzidas a “bombeiros”, “apagando o fogo” sempre que um conflito se instaura.

3 Método

O estudo foi realizado no período entre 2013 e 2015 e teve como sujeitos quatro orientadoras educacionais que, no momento da pesquisa, trabalhavam em escolas públicas da região do Vale do Rio Pardo. Entre elas, três são do sexo feminino e um é do sexo masculino. No sentido de resguardar a identidade dos sujeitos, e dado que a maioria são mulheres, trataremos todas pelo sexo feminino e com apelidos.

Quanto à escolha dos sujeitos, tivemos como critérios profissionais que: a) tivessem mais de 20 anos de experiência; b) demonstrassem concordância, motivação e desinibição para os relatos e c) possuíssem formação acadêmica e atuação institucional diversificada. Com esses sujeitos realizamos entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo que as conversas constituíssem momentos de reflexão sobre suas práticas e suas concepções, por meio de um diálogo onde privilegamos suas falas. Desse modo, a participação na pesquisa possibilitou às entrevistadas refletir e expressar o que pensam, descrever as ações e dificuldades encontradas no seu trabalho, assim como reafirmar convicções e repensar os conflitos e contradições em que estão envolvidas.

As entrevistas foram analisadas pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e tiveram como base os objetivos, o apoio teórico e a experiência dos pesquisadores. Com o objetivo de construir categorias que expressassem a realidade investigada, as questões que carregavam maior significado primeiro foram selecionadas e classificadas em pré-categorias. A partir delas realizamos novo processo de análise, chegando às seguintes categorias, as quais apresentamos logo a seguir: a) formação e experiência, em que discorremos sobre a ausência de práticas educativas específicas sobre a atuação profissional das orientadoras, além do exíguo material teórico disponível; b) organização e divisão do trabalho, onde fica clara a reprodução da divisão do trabalho capitalista na prática dessas educadoras; c) práticas educativas de mediação de conflitos, onde descrevemos a complexa trama de atividades realizadas por essas trabalhadoras

e d) identidade profissional, tópico onde abordamos os dilemas advindos dos muitos papéis que elas desempenham.

4 Análise e discussão

4.1 Formação e experiência

Todas as entrevistadas possuem graduação em diferentes áreas das ciências humanas e pós-graduação em Orientação Educacional em nível de especialização, sendo essa uma característica geral da formação das profissionais da orientação. Após essa formação inicial, realizada há no mínimo 16 anos, elas tiveram raras oportunidades de aperfeiçoamento. Geovana, por exemplo, refere-se à realização de apenas um curso de mediação e outro de assembleias escolares.

Quanto à oferta de formação continuada específica na área de orientação por parte do poder público, os depoimentos são quase unânimes:

Não oferece. Se eu preciso, eu vou buscar. Como agora, a gente tem esse seminário que a AOERGS está oferecendo. Então não tem a Secretaria de Educação dar um curso, ou patrocinar ou oferecer ajuda (Geovana).

Tem um bem antigo, era a Educação para a Paz. Fizemos na xxxx (xxxx), faz tempo. E depois teve um das Assembleias Escolares (Luana).

Até porque as nossas formações, tanto a nível municipal como estadual, são gerais. Não são direcionadas! Eu também defendo e preciso da parte teórica. Eu preciso ter um bom curso fora (Denise).

Apenas Denise fez referência a um curso, oferecido pela Coordenadoria Regional de Educação, voltado à mediação de conflitos, o qual “foi um clamor das orientadoras”. Foi comum ouvir as entrevistadas dizerem: “o que é mais difícil é a gente se manter atualizada com material de Orientação!” ou “o material de Orientação é carente; direto da Orientação a gente recebe pouco”.

Desse modo, as orientadoras educacionais carecem de uma teoria que lhes permitam compreender a complexidade das práticas educativas em que estão envolvidas e, com esse apoio teórico, trabalhar as possibilidades que se apresentam na realidade. É ilustrativo dessa necessidade a fala de Denise: “eu escuto, mas eu queria saber escutar ainda melhor, de forma mais aprofundada”.

Com relação às teorias que seguem em sua prática, as orientadoras trazem os seguintes relatos:

Eu não sou muito teórica, de ficar lendo, de seguir um autor (...). Eu gosto muito do Paulo Freire. Eu acho que ele trabalha bastante dentro de um perfil pra orientação (Liane).

Porque não tem como no dia-a-dia, na prática, tu dizer que vai seguir somente um teórico. [...] A escola é muito dinâmica pra isso, sabe? Então, às vezes dá certo tu fazer uma coisa, seguir uma teoria. E, em outros momentos, dá certo tu seguir uma outra teoria (Geovana).

Eu sigo Paulo Freire. Tive outras linhas, outras teorias que eu conheço também, mas o que eu me identifico é a linha do Paulo Freire. Eu respeito a escola ligada a uma comunidade. A escola tem que estar a serviço, ela tem que mediar as necessidades da comunidade (Denise).

Mas o que sobressai nas entrevistas é a valorização da experiência. Liane, por exemplo, afirma que as mudanças em sua prática vêm de seu amadurecimento: “acho que foi tudo: a prática, o amadurecimento, enfim, a experiência”. No convívio diário, percebemos que a experiência e a prática têm um valor muito grande para as profissionais. Porém, em que pese sua incontestável importância, a experiência destituída de uma base teórica é insuficiente para enxergar além do senso comum.

Quando questionadas sobre já terem tido contato ou conhecimento de outras práticas em mediação de conflitos, uma das entrevistadas relatou que desconhecia qualquer experiência e as demais afirmam que tinham apenas ouvido falar:

Nós tivemos ali na universidade, neste último curso com a professora Cíntia, [o relato de] uma escola. É a única assim, que até hoje eu ouvi falar que já vinha fazendo. Foi nos moldes das Assembleias Escolares (Luana).

Nós tínhamos uma colega da escola x que trabalhava diferente tempo atrás. De diferente assim... do estado, nada! (Denise).

Uma das orientadoras já havia passado pela experiência da metodologia das Assembleias Escolares na sua própria escola. Ela afirma que

A gente teve boas experiências. Turmas bem conflituosas, e daí, quando eram mais adolescentes e que tinham esses problemas de não fazer o tema, de não se respeitar, de não respeitar o professor..., nisso as Assembleias ajudaram bastante (Geovana).

A orientadora Denise destaca a importância da realização de um trabalho conjunto: “porque é um trabalho novo pra nós aqui e a gente tem muita insegurança na forma de agir”. Denise traz, em seu relato, uma história de vida enriquecida por sua participação social e política em diversas organizações sociais:

...isso [seus conhecimentos de mediação] vem da minha outra experiência, da minha formação. E da Pastoral da Juventude, sem dúvida, o próprio Grêmio dos alunos, da União dos Estudantes de Venâncio Aires. Por quê? Tu estás lidando com a juventude. Eu me vejo ser bastante política, em tudo, na minha vida pessoal, na minha formação de mãe, na escola, na minha comunidade.

Essa experiência política e religiosa foi responsável por sua formação e contribuiu para a qualificação de seu trabalho na escola, sendo fundamental para a construção de sua identidade na prática da Orientação Educacional.

Um outro problema relatado pelas orientadoras é a não liberação para participarem dos poucos cursos oferecidos. Apontam que a direção alega que é preciso estarem presentes para atender as ocorrências

com os alunos, o que expressa a divisão do trabalho escolar, em que o trabalho de orientação não é assumido de forma coletiva.

4.2 Organização e divisão do trabalho

A atividade profissional das orientadoras educacionais situa-se no contexto geral da divisão do trabalho escolar, onde aos especialistas estão destinadas funções específicas, separadas das funções pedagógicas das educadoras e funções administrativas da direção. Para Grinspun (2014), a Orientação contribuiu, historicamente, para o incremento da fragmentação do trabalho escolar, onde as professoras ensinam, as supervisoras atendem as professoras, a direção administra a escola e as orientadoras atendem os alunos.

As orientadoras educacionais também sofrem com a precarização do trabalho que atinge as demais profissionais da educação, configurada na intensificação e na extensão da jornada de trabalho, num contexto de crescente complexificação das práticas educativas escolares, que envolvem, por exemplo, maior participação na gestão, a gestão da diversidade e da inclusão. Em nossa experiência, em vários momentos percebemos as orientadoras submeterem-se às demandas impostas pela organização do trabalho, mas também apropriarem-se autonomamente da sua função, constituindo-se como sujeitos conscientes dos conflitos que existem na escola. Esses diferentes posicionamentos refletem as contradições da organização do trabalho escolar.

As profissionais da orientação possuem uma enorme demanda de trabalho. Questionadas sobre o número de atendimentos realizados na escola diariamente, relatam que são muitos: “mais de dez” (Liane); “uns dois, no mínimo” (Geovana); “vários” (Denise). Elas destacam o prejuízo na qualidade do seu trabalho, pois, com tantas atividades, “tu não tens todo aquele tempo de ficar dando aquele atendimento” (Liane). Denise relata que “tem dias que na minha sala já passaram mais de quinze”.

Para algumas orientadoras, essa quantidade está associada ao estresse das professoras, o que as leva a repassarem aos primeiros problemas como cobranças de tema, falta de material, desatenção e roupa inadequada para Educação Física, que poderiam ser resolvidos diretamente com os alunos: “tu acabas fazendo funções do professor” (Denise). A realidade de Geovana é um pouco diferente da experienciada por suas colegas. Ela afirma que seu trabalho “é bem tranquilo” em função “do professor tentar primeiro resolver na sala de aula e depois passar pra mim”.

Pudemos notar que a grande demanda impede que as orientadoras possam organizar seu trabalho de forma adequada, conforme revelam as falas abaixo:

Primeiro eu tenho que ler todos os recados que estão em cima da minha mesa. Tu estás vendo que não são poucos, né!? E aí é como tu percebeste: há interferências o tempo todo (Geovana).

*Eu saio de casa, eu nunca sei o que é que eu vou fazer no outro dia. Não teve um dia que eu consegui sentar e aquilo que eu planejei do início ao fim eu terminei. Tu és abordada no portão, tu és abordada na secretaria, tu és abordada pela diretora (Denise).
Porque tu chegas à escola e começa: “ah, porque aconteceu isso; ah, já tem um pai pra ti atender; ah, eu quero que tu converses com o aluno tal; ah, eu vou te mandar o fulano” (Denise).*

Percebemos assim quão sobrecarregadas as orientadoras estão em seu trabalho. Professoras e direção esperam delas atitudes imediatas em relação às demandas relacionadas aos conflitos escolares. Esperam que tenham “a resposta na hora” (Geovana). Desse modo, a forma como se desenvolve o trabalho está em contradição com o papel a ser desempenhado em sua atividade profissional, na medida em que as possibilidades de mediação são restringidas pela sobrecarga de trabalho.

Apesar das limitações, a organização do trabalho escolar também contempla momentos coletivos. Para Denise, é necessário que os conflitos escolares sejam vistos como responsabilidade de todos os profissionais da escola e não exclusivamente das orientadoras, e que essa é a prática na escola em que trabalha. Afirmar que “na hora de conversar é a equipe. Na maioria das vezes, o diretor e o vice estão juntos conosco. A sala está cheia pra dialogar”. Assim, ainda que se sintam sozinhas, as profissionais destacam que em alguns momentos a equipe diretiva já tem o entendimento de que deve participar dos atendimentos, como revelam as falas abaixo:

Eu e a supervisora, a gente trabalha muito junto. [...] Eu converso sempre com a supervisora antes, e geralmente a nossa conversa com o professor é com ela junto (Fabiana).

Junto com o professor tu vais pensar em algo para fazer e resolver a situação. Tu vais trabalhar junto com a supervisão também (Liane).

Percebemos, portanto, a tentativa de um trabalho de mediação coletivo que alivie o peso da responsabilidade centrada em um único sujeito, constituindo-se num esforço para enfrentar a divisão do trabalho escolar e realizar um trabalho mais eficiente.

Conforme Fabiana, na escola em que trabalha, que é pequena, a equipe diretiva está a par de tudo: “se eu estou lidando com o Pedro, todo mundo sabe do Pedro, qual é a situação, como foi que eu resolvi naquele momento, pra se eu não estiver alguém poder intervir também”. Algumas entrevistadas destacam que, além disso, buscam deixar os alunos conscientes de que o que eles falarem será compartilhado com as demais profissionais da escola.

No entanto, apesar do ideal de trabalho coletivo, o que temos visto ao longo de nossa experiência é que na prática isso é uma exceção. Conforme relatos de nossos pares, na maioria das vezes a orientadora fica sozinha para mediar os conflitos, tendo-se a compreensão de que essa é uma tarefa exclusivamente dela. Mesmo nas entrevistas, o que prevaleceu é um sentimento de que as profissionais realizam um trabalho isolado e solitário.

Percebemos também uma resistência, por parte das orientadoras, a tentativas de lhes passarem “a bola toda”, procurando mostrar às professoras “que não é bem assim” (Geovana). Nossa percepção é que, diante dos pais, algumas professoras se sentem pressionadas e enfraquecidas e não conseguem dialogar sobre as dificuldades ou atitudes do aluno, esperando que as orientadoras ou a direção assumam a responsabilidade.

A forma de registro dos atendimentos dos alunos depende da situação. Geovana relata que “cada aluno tem uma fichinha e tudo o que acontece sobre ele a gente coloca nessa ficha”. É importante que seja assim, pois, em algumas situações, esses registros servem de histórico para o diálogo com os pais: “quando os pais vêm aqui pra saber, a gente tem uma ficha de atendimento”.

A depender da situação, o registro implica a assinatura do aluno e dos pais. Fabiana diz que

não são de todos que eu faço. Os mais comuns, os mais corriqueiros, não. E eu faço algumas combinações com eles, assim: “olha, hoje a gente está conversando. Se voltar a acontecer isso de novo, aí nós vamos fazer um registro”. Eles já sabem que isso é escrever, relatar, que eles vão [ter que] assinar. E aí os pais são comunicados desse acontecido.

Quando o conflito ocorrido é grave, onde há lesões corporais ou ofensas morais, as escolas utilizam a punição ou chamam o auxílio da Brigada Militar. Embora as orientadoras entrevistadas não considerem correta a entrada da força policial na escola, enfrentam situações em que a direção acaba optando por este procedimento.

No geral, as entrevistadas relatam que as medidas colocadas em prática quando ocorre algum comportamento indevido são registradas em livro ou ficha, onde são descritos os fatos, os envolvidos e as alternativas escolhidas pela escola para gerir o acontecido, conforme determina o Regimento Escolar. Quando os recursos pedagógicos não conseguem atender as expectativas, as orientadoras ficam angustiadas.

4.3 As práticas educativas de mediação de conflitos

Passamos à análise das falas das entrevistadas sobre como percebem os conflitos e como agem nas situações que os envolvem. Em geral, o que depreendemos dos relatos é que está bastante presente entre as orientadoras a ideia do conflito com algo negativo, que deve ser prevenido e resolvido de forma imediata, ou seja, que é percebido como um problema e não como uma possibilidade de crescimento da comunidade escolar:

O que é que eu vou fazer para resolver os problemas? A partir do momento que tu vai fazer uma intervenção pra resolver um conflito, é importante tu voltar depois (Liane).

E aí a gente conversou tudo, e aí se colocou os pingos nos is, como se diz, né!? Então, se resolve ali” (Geovana).

Ao que parece, na imediatez de sua atividade, as profissionais não conseguem escapar das representações do senso comum. Apenas Fabiana fez referência ao conflito como algo que “faz parte da tua vida”, que “tu estás todo dia lidando”, e que serve para poder “crescer, evoluir e aprender a lidar com o diferente”.

É bastante positivo, no entanto, o fato de todas as orientadoras buscarem a prática do diálogo na mediação dos conflitos, assim como a iniciativa de dar voz aos envolvidos. Geovana, por exemplo, destaca que procura não tomar partido. Diz que primeiro tenta “entender a situação, perceber como aconteceu”. Já Denise afirma que procura questionar e buscar ser empática com os interlocutores, dando voz a cada um para que expressem o que ocorreu, segundo seus pontos de vista. Podemos perceber essa forma de ação também nas seguintes falas:

Eu escuto cada lado. Eu convido para entrar na minha sala ou na sala da direção. E aí eu pergunto o que é que aconteceu, dou a palavra para cada um deles. E na própria fala deles, geralmente, eles vão se percebendo, porque um vai relatando em detalhes, o outro questiona, ou cobra o próprio colega, e eles vão se dando conta de que se agrediram ou que houve algum fato negativo, que foi por bobagem, que não tinha real significado pra eles. Então eu tento pegar na fala deles e devolver (Denise).

Primeiro os dois juntos... Vamos sentar, vamos conversar. Aí um fala, tem que escutar... depois tu vai falar (Fabiana).

Vemos nas falas acima a presença das palavras escutar, falar, ouvir e dar-se conta. Palavras essenciais para a Orientação Educacional e que indicam diálogo, respeito e a possibilidade de construção de um processo de mediação dialética. Na primeira fala, destaca-se a constatação da orientadora de que os sujeitos “dão-se conta”, isto é, percebem o que acontece e visualizam outra possibilidade, um “vir-a-ser” diferente daquele que ocorreu, por meio da mediação. Esta é a mediação que acreditamos: sair da aparência, do plano imediato, para o não dito, do plano mediato. Como afirma Kosik (1976, p. 224, grifo do autor), “só a dialética do próprio movimento das coisas *transforma* o futuro, desvaloriza o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro *mediato*”. Para Garcia (2001, p. 16), o aluno que fala do seu mundo além da compreensão de si no mundo, também consegue confrontar suas percepções com as de outros, com conhecimentos diferentes e, “vendo o seu mundo validado, ganha confiança em si, para fazer incursões em outros mundos”.

Se a equipe diretiva e as professoras encaram as situações de conflito como oportunidades de desenvolver um trabalho reflexivo, buscando alternativas para que ocorra um processo de mediação e de transformação de consciência, é bastante provável que os alunos aprendam formas de lidar com os conflitos e em futuras situações se utilizem dessa experiência, carregando-a para toda a vida. A fala de Fabiana é exemplar nesse sentido:

A mediação é uma habilidade que tem que ser desenvolvida. Na hora que ela (a pessoa) absorver essa ideia de que é possível fazer essa mediação, ela vai usar isso na vida toda. E no momento em que nós aprendermos isso bem e a gente puder passar isso pro nosso aluno e ele exercer isso, aí vamos ter multiplicadores em mediação (Fabiana).

Uma das orientadoras descreveu em detalhes a forma como realiza o processo de mediação, que achamos pertinente apresentar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Passos do processo de mediação segundo Geovana

Passos do processo de mediação	Falas da orientadora
Primeiro passo: orientadora é procurada pela professora	<i>É preciso primeiro empoderar o professor. Primeiro o professor tem que resolver na sala de aula.</i>
Segundo passo: a situação se repete com o mesmo aluno	<i>Eu vou conversar com o aluno. Se o aluno compreender, se comprometer, melhorar e entre eles se resolverem entre eles, eu não faço a interferência com os pais.</i>
Terceiro passo: um caso mais grave	<i>Eu levo o encaminhamento e informo a família. Comunicação por meio de um “bilhete padrão”.</i>
Quarto passo: caso ainda mais grave	<i>Eu chamo a família pra dentro da escola pra intervir naquela situação.</i>
Quinto passo	<i>Pedir auxílio pro Conselho Tutelar e a Promotoria.</i>

Fonte: Os autores, com base nos dados da pesquisa.

O quadro revela o que parecem ser atitudes que as orientadoras possuem em comum: primeiro tentam resolver a situação com o próprio professor. Em seguida, conversam com o(s) aluno(s). Se isso não funcionar, então chamam os pais, até chegar ao apelo ao Conselho Tutelar. Todas têm o pensamento de empoderar o professor com a finalidade de que ele não perca sua autoridade em sala de aula. Como diz Geovana, “primeiro eu oriento o professor pra fazer uma fala com eles, porque eu sempre acho que a sala de aula é o lugar do professor”. Porém, é muito importante notar que essa atitude tem também como efeito o alívio da sobrecarga de trabalho da orientadora educacional.

O exercício da mediação exige também um trabalho emocional das orientadoras. Um esforço extra que não aparece e que, portanto, não é valorizado. Esse trabalho se refere tanto à gestão das suas emoções como das emoções de alunos e professoras². O depoimento abaixo é ilustrativo do esforço empreendido nesse trabalho:

Sabe quando é que eu sinto medo? Que eu perco a segurança? Depois que o fato aconteceu. Quando eu paro, olho, avalio a minha conduta, a situação... porque já passei determinadas circunstâncias em que eu poderia ter sido agredida fisicamente. Fui ofendida já moralmente! Então eu acalmo, converso, volto, eu deixo a pessoa falar. Eu sinto que a pessoa que te procura na hora do conflito, ela tem uma carga que ela tem que despejar (Denise).

² Sobre o tema do trabalho emocional na educação, sugerimos o texto de Juliana Andrade de Oliveira, “O trabalho emocional no trabalho de professores de Educação Básica”, apresentado no I Seminário de Sociologia da Fundacentro (MG), em 2014. Disponível em: <fundacentro.gov.br/biblioteca/biblioteca-digital/download/Publicacao/235/Semin%C3%A1rio_sociologia-pdf>.

De outra parte, há também um trabalho de cuidado com o outro, tanto com relação às professoras quanto aos alunos, que, da mesma forma como o trabalho emocional, pouco aparece, dado o caráter familiar e de invisibilidade que o caracteriza (SOARES, 2012). Essas atitudes aparecem tanto nas tentativas de “empoderar” as professoras, valorizando-as profissionalmente, como com os alunos, como mostra a fala abaixo:

Em nenhum momento eu coloco o aluno em situação humilhante, que às vezes um que outro colega diz que quer que ele vá lá pedir desculpas na frente de todo mundo, já que ele humilhou na frente de todo mundo. Então, isso eu também coloco para a colega que não é por aí, porque o adulto da história somos nós! (Geovana).

A orientadora educacional ocupa na escola um espaço que lhe possibilita exercer uma prática emancipatória e participativa, mesmo em meio à grande quantidade de demandas. O lugar da mediação é, por excelência, delegado à orientadora, outorgado pela comunidade escolar e confirmado pela própria prática da profissional. Ele oferece a possibilidade de articular estratégias de ação participativas, seja por meio das propostas de trabalho da escola ou da formulação das normas de convivência junto aos alunos.

Sobre as mudanças que as entrevistadas percebem que são provocadas por suas práticas, elas trouxeram as seguintes colocações:

Geralmente, impressionante assim, eles [os alunos] acabam se dando conta de como as coisas podiam ter sido resolvidas de outro jeito. Não precisava ter partido logo para a agressão. Podia ter conversado. Isso é uma sementinha que tu tens que ir regando com uma certa frequência. Não é de tu fazer uma, duas vezes e parar! Não! A gente tem que insistir nisso com eles (Fabiana).

Normalmente eles dizem exatamente o que aconteceu e à medida que vão me contando, vão percebendo que às vezes eles extrapolaram (Geovana).

E isso eu tenho certeza: que o aluno se dá conta de que a escola cobra, que a escola exige, mas que a escola é organizada, que a escola permite que ele aprenda e que ele não está sozinho (Denise).

O que vemos nessas falas é que as orientadoras conseguem perceber o resultado de seu trabalho, o que consideramos bastante positivo, dado que, na ausência de um reconhecimento externo mais explicitado, elas, pelo menos, conseguem dar-se conta da importância de sua prática.

4.4 Os dilemas da identidade profissional

Entre os principais dilemas da Orientação Educacional na realidade brasileira, Grinspun (2014) destaca: a) a forte influência da psicologia, que acabou por conferir-lhe um viés terapêutico; b) a relação de poder presente no seu exercício e c) a relação espaço-tempo, que significa a tentativa de se resolver em curto prazo os problemas da educação e das crises pedagógicas ou sociais que se refletem no interior da escola.

Após o período da ditadura militar, as orientadoras educacionais acabaram transformando-se em consensualizadoras, disciplinadoras ou ajustadoras dos comportamentos rebeldes e contrários à ordem. Como afirmou Gadotti, referindo-se aos especialistas da educação, “o pedagogo se tornou mais um *policial da educação* do que um homem formado para criar a educação” (2003, p. 55, grifo do autor).

Nos dias atuais, sobrevivem na realidade escolar as condições sociais que sustentam uma perspectiva autoritária de atuação profissional da orientadora, na contramão daquilo que se demanda crescentemente, que é uma prática que promova a criticidade e a autonomia. No contexto dessas relações sociais contraditórias, a atividade profissional que temos visto nas escolas segue a velha ideia do aconselhamento, de caráter assistencialista.

Nos diálogos com as entrevistadas, as funções das orientadoras são expressas em palavras como bombeiro, “ajeitador” da situação, ajudante, disciplinador, encaminhador de alunos ou de situações. Geovana queixa-se da indefinição de sua função e do fato de ter que desempenhar diferentes papéis:

O orientador, ele faz o papel de psicólogo, de professor, de supervisor, de psicopedagogo, um pouco de assistente social..., quer dizer, tu não tens ali no papel: essa é a nossa função, o estudo que tem em termos de Orientação é isso e é isso aqui que tu tens que fazer. Não! Tu tens que saber de tudo um pouco pra poder trabalhar em todas as áreas, tipo pau pra toda obra (Geovana).

Denise utiliza os termos agregador, disciplinador, referência, contato, escuta e mediador para representar o papel da orientadora educacional. Ela diz que, em uma das escolas em que trabalha, há uma “qualidade positiva”, que é o fato de a disciplina ser atribuição do vice-diretor, ficando a orientadora com a função do atendimento. Afirma que em outras duas escolas onde atua não é o que ocorre, ficando seu papel associado à figura do disciplinador. Acredita que essa seja uma questão “enraizada” nas professoras e pais, que “cobram” essa postura. Por outro lado, é taxada, por isso, de exigente e “séria”, o que considera negativo. Para Denise, essa associação, que para ela tem origem nas redes de ensino, por vezes provoca o afastamento dos alunos: “se tiver um aluno que quer falar contigo e sente essa barreira de cobrança, ele não vai chegar”!

Grinspun (2014) ressalta as representações que se encontram nas mentes daqueles que, segundo ela, compreendem o verdadeiro significado da Orientação e que povoam o próprio imaginário das orientadoras educacionais: apaziguadora de conflitos, solucionadora de problemas, promotora de ajustamento. Nossa experiência e as entrevistas que realizamos indicam que essas representações não vivem apenas no imaginário. Elas expressam concretamente o que é vivido na prática social das profissionais.

Entre os significados e funções que Grinspun (2014) atribui à Orientação Educacional, destacamos o trabalho com os conflitos e com os fenômenos de grupo que interferem nas relações que se dão na escola. Para a autora, cabe às orientadoras atender aos alunos, percebendo-os numa relação dialética entre o global e o individual, clarificando aspectos e contradições que são refletidos na escola e que caracterizam a comunidade escolar, para, assim, contribuir com a formação do cidadão crítico.

Pelas responsabilidades que assumem, é comum as orientadoras tornarem-se pessoas de referência para a comunidade escolar, como percebemos nas falas a seguir:

Tu és referência na comunidade, tu és referência por causa da escola... Tu te tornas uma referência para aquele aluno, para aquele turno e para os próprios colegas. O orientador é bem visto, como aquele agregador (Denise).

Eu percebo que eles me olham, e eu gosto disso, como um referencial de pessoa de confiança (Geovana).

A impressão que fica é a de que a orientadora é aquela pessoa que é confiável, que tem credibilidade. Certa vez escutamos de uma colega supervisora a seguinte frase: “tu podes fazer isso. Se fosse eu, talvez os professores não concordassem”. Hoje, analisando seu significado, percebemos que as atitudes das demais profissionais da escola nos conferiam uma sensação de empoderamento.

Em que pese a variedade de papéis que assumem, ao longo de sua experiência, as orientadoras educacionais se apropriam e se identificam com certos significados de sua prática, o que resulta na construção de sua identidade profissional, como podemos perceber nas falas de Liane e de Fabiana:

Quando eu estou na escola, eu resolvo! E eu sempre deixo isso muito claro, assim: “não, olha, me chama, passa pra mim”, é assunto comportamental, são questões pessoais ou enfim, de relacionamento... E isto foi uma construção! (Fabiana).

Quando eu estou na escola, eu resolvo! E eu sempre deixo isso muito claro, assim: “não, olha, me chama, passa pra mim”, é assunto comportamental, são questões pessoais ou enfim, de relacionamento... (Fabiana).

Considerações Finais

A mediação de conflitos na realidade escolar reveste-se de enorme complexidade para educadores e educadoras nos dias atuais. Observamos várias formas de violência adentrarem os recintos escolares, que se instauram pelo uso da força e pelas brechas da ausência de diálogo, interferindo diretamente nas relações sociais entre os sujeitos. Os relatos das orientadoras educacionais mostram que a experiência de um processo participativo na escola, seja ele na tomada de decisões, na construção coletiva das normas de convivência ou na mediação de conflitos, pode ser único na vida do educando.

Os sujeitos entrevistados destacam a abertura ao diálogo, o respeito ao outro e a escuta de sentimentos que podem favorecer o crescimento e a evolução da consciência de todos os envolvidos no processo de mediação dos conflitos. Aproveitar esses momentos conflituos e transformá-los em oportunidades de mudança de consciência e de transformação social, a nosso ver, permite uma maior aproximação entre pessoas e a construção de um ambiente escolar de colaboração e crescimento mútuo.

É comum a queixa das professoras quanto a pouca participação dos alunos em sala de aula, assim como à precária criticidade e autonomia dos adolescentes. Não será por eles terem pouco espaço nas escolas

para expressarem o que pensam e o que sentem? A democracia necessita ser vivida para ser aprendida. O acesso a experiências de participação oferece aos educandos possibilidades de fazer escolhas, mediando os conflitos com seus pares de forma respeitosa e enriquecedora.

Parece-nos ser fundamental que o orientador educacional tenha a sua ação baseada na reflexão permanente da sua prática, buscando identificar os sinais que apontam para a necessidade de mudança e atualização profissional. Enxergar o conflito como uma oportunidade para melhorar as relações sociais é um passo importante para efetivar melhores práticas educativas de mediação na vida escolar. Nossa experiência profissional diz que experienciar essas práticas contribuem para o crescimento de todos os envolvidos e lhes possibilita um aprendizado bem maior do que a simples transmissão de conteúdos. Possibilita-lhes utilizar mecanismos de transformação e mudança entre pares e em diversas situações futuras.

Outro aspecto que pensamos ser relevante é o trabalho coletivo nas práticas de mediação. Acreditamos ser este um caminho muito favorável a novas propostas e crescimento de toda a comunidade escolar. O trabalho da orientadora não pode ser realizado isoladamente. Ele precisa efetivar-se com a participação de toda a comunidade escolar.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Conflito. In: *Dicionário de política*. 4. ed. Brasília: EDUnB, 1992, p. 225-230.

BURGUET, Marta. Diante do conflito... uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. São Paulo: Artmed, 2005, p. 41-49.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DURKHEIM, Émile. Método para determinar essa função. In: *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 32-37.

FERNANDES, António Teixeira. *Análise Social*. Vol. XXVIII, 1993, p. 787-828. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292608S8kUR1qx0Wa77QV4.pdf>>_Acesso em 13 mai. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. *Autonomia e ética na escola: o novo mapa da educação*. São Paulo: Cortez, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Mediação. In: *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 127-127.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 40, 2010, p. 295-305, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

MOORE, Christopher W. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NAZARETH, Eliana Riberti. *Mediação: o conflito e a solução*. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

OLIVEIRA, Edson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito: conflito e estrutura do grupo. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-134.

SOARES, Ângelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias facetas do care*. São Paulo: Atlas, 2012, p. 44-60.

TZU, Sun. *A arte da guerra*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método, 2008.

WEBER, Max. *Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais*. Campinas: Cortez/Unicamp, 1992.