

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**SABERES E NÃO SABERES DE DIRETORES: RELAÇÕES INTRA E
INTERPESSOAIS EM AMBIENTES ESCOLARES**

São Carlos,

2023

MARCELA LUIZ CORRÊA DA SILVA

SABERES E NÃO SABERES DE DIRETORES: RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS EM AMBIENTES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação, Subjetividade e Cultura (ESC), como parte dos requisitos necessários para a defesa ao título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Riscal

São Carlos,

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou em todas as decisões que tomei, e aos mediadores de conflitos e educadores que buscam ser pessoas melhores e mais empáticas todos os dias.

RESUMO

Em uma escola socializadora busca-se vivenciar relacionamentos “não violentos”, o que pressupõe o comprometimento de todos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, abdicando de atribuições de juízos de valor em conversas e atitudes. Com base em teorias e práticas das técnicas de comunicação da mediação de conflitos - com enfoque na “Comunicação Não Violenta” - e na Relação com o Saber de Bernard Charlot, surgem as inquietações para esta pesquisa, a partir da questão: levando em conta as diversas comunicações na escola e as relações intra e interpessoais em seus ambientes, como os diretores escolares têm constituído seus saberes, e identificado seus não saberes? O objetivo foi analisar os saberes e os não saberes de diretores no que diz respeito a suas relações intra e interpessoais, com foco na comunicação não-violenta, em ambientes escolares. Os dados foram recolhidos durante a participação de 37 diretores na sala de aprendizagem chamada “Comunicação e Relações Interpessoais”, em uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares, no ano de 2021. Com a classificação dos dados, evidenciaram-se duas Constelações: a primeira, *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar*; e a segunda, *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjativos)*. Ambas foram analisadas com base nas figuras do aprender do *saber-objeto* (perspectiva teórica), *saber fazer* (atividade prática) e *saber ser* (saber relacionar-se). Nas análises, observou-se que os diretores buscavam desenvolver uma comunicação não violenta, um autoconhecimento e um refletir sobre as relações inter e intrapessoais no espaço escolar, pois sabem (*saber-objeto*) que esta postura proporciona um solo fértil para diálogos mais construtivos e menos violentos no ambiente escolar. Contudo, mesmo sabendo disso, nem sempre conseguem transformar esse *saber-objeto* em um *saber prático* ou em um *saber ser*. Os profissionais percebem que a ausência de *saberes-objetos*, ou seja, de aspectos teóricos, obstaculizam as resoluções de problemas relacionados à função da equipe de gestores. Devido a esta falta de saberes, houve os sentimentos de insegurança e de medo de assumir um cargo de gestão, principalmente, dos iniciantes. O *saber ser* e o *saber fazer* estão relacionados a “liderar uma escola”, um *saber-objeto* que precisa estar nas formações de um gestor escolar. Isso porque liderar, para alguns diretores participantes, está relacionado apenas à realização de eventos em equipes de trabalho, com características de juntar a comunidade escolar em um local. Isso é necessário na escola; porém, a liderança escolar não corresponde somente à esta perspectiva. Nos relatos, ouviu-se que, ao lidar com seus conflitos intrapessoais (subjativos), tendem a transformar essas dificuldades em desafios e, assim, buscam superá-los. A mediação de conflitos auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois atende aos objetivos de uma educação de qualidade, isto é, formar cidadãos participativos, sentindo-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, empática e democrática. Concluiu-se que o conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações interpessoais e intrapessoais está relacionado à importância da linguagem e de diversos campos do saber, como o reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e com o mundo. Este é constituído na complexidade de diferentes fenômenos educacionais, algo que pode ser desenvolvido nos espaços escolares.

Palavras-Chave: Diretores escolares; Comunicação; Mediação escolar; Relações interpessoais e intrapessoais; Relação com o saber; Comunicação não violenta.

ABSTRACT

In a socializing school, the goal is to experience “non-violent” relationships, which presupposes the commitment of everyone to the quality of teaching and learning, relinquishing judgements of value in conversations and attitudes. Based on theories and practices of conflict mediation techniques – with a focus on “Nonviolent Communication” – and on Bernard Charlot’s “Relation with knowledge”, there arise inquiries for this research, starting from the question: considering the various communications in the school and intra and interpersonal relationships in their environments, how have school principals constituted their knowledge and lack of knowledge? The objective was to analyze the knowledge and lack of knowledge of principals regarding their intra and interpersonal relationships, with a focus on nonviolent communication in school environments. The data were collected during the participation of 37 principals in the learning lesson called “Communication and Interpersonal Relations” in a School Principal Mentoring Program in the year 2021. Through data analysis, two Constellations emerged: the first one was about *Ways of dealing with conflicts and interpersonal relationships in the school environment*, and the second one focused on *Ways of dealing with intrapersonal (subjective) conflicts*. They were both analyzed based on the figures of learning of *knowledge-object* (theoretical perspective), *know-how* (practical activity), and *know-how-to-be* (relating). During the analyses, it was observed that principals aimed to develop nonviolent communication, self-awareness, and reflection on interpersonal and intrapersonal relationships within the school environment, as they know (*knowledge-object*) that this approach provides a fertile ground for more constructive and less violent dialogues in school. However, even though they know this, they don't always manage to translate this knowledge-object into practical know-how or know-how-to-be. The professionals realize that the absence of *knowledge-objects*, that is, theoretical aspects, hinder the resolution of problems related to the management team's function. Due to this lack of knowledge, there were feelings of insecurity and fear of assuming a management position, especially among beginners. The *know-how-to-be* and *know-how* are related to "leading a school," a *knowledge-object* that needs to be included in the training of a school administrator because, for some participating principals, leadership is only related to organizing events in work teams, with the focus on bringing the school community together in one place. While this is necessary for a school, school leadership is not limited to this perspective alone. In the accounts, it was heard that, when dealing with their intrapersonal (subjective) conflicts, they tend to transform these difficulties into challenges and, in this way, seek to overcome them. Conflict mediation supports the teaching and learning process of students because it aligns with the objectives of quality education, that is, to foster participative citizens who feel responsible for the development of a fair, supportive, empathetic, and democratic society. It was concluded that the knowledge and implications regarding the quality of interpersonal and intrapersonal relationships are related to the importance of language and various fields of knowledge, such as recognizing better interactions with oneself, others, and the world. This complexity of different educational phenomena can be developed in school spaces.

Keywords: School principals; Communication; Mediation of school conflicts; Interpersonal and intrapersonal relationships; Relation with knowledge; Nonviolent communication.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Universo, por existir neste planeta e por poder ter tantos momentos de alegria, de amor, de diversão, risadas, e por poder ajudar o mundo, nem que seja um pouquinho, por meio do meu trabalho na docência, na pesquisa, na advocacia e nas mediações de conflitos.

Agradeço aos meus pais, Marcelo e Célia, por sempre me apoiarem em todas as decisões que tomei na vida.

Agradeço ao meu irmão, Eduardo, por ser meu melhor amigo.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Riscal, que me orientou e apoiou durante este trabalho e, também, aos membros da Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Aline Cristina de Souza e Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva.

Agradeço aos meus amigos e amigas, por sempre estarem disponíveis para mim de alguma forma, seja por meio de companhia, atenção ou carinho.

Agradeço à minha gata, Dara, por estar comigo durante toda essa jornada, fazendo-companhia em absolutamente todos os momentos, até os mais difíceis.

Por fim, agradeço à minha tia, Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Luiz, por ter me impulsionado para frente, para crescer e evoluir, e por ter me dado tantas oportunidades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Principais motivos pelos quais ocorrem os conflitos no espaço escolar

Quadro 02: Exemplos de observações

Quadro 03: Relação com o aprender e Relação com o Saber

Quadro 04: Principais figuras do aprender classificadas por Charlot (2000)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Saber-objeto dos diretores na Constelação 1

Imagem 02: Saber fazer dos diretores na Constelação 1

Imagem 03: Saber ser dos diretores na Constelação 1

Imagem 04: Saber-objeto dos diretores na Constelação 2

Imagem 05: Saber fazer dos diretores na Constelação 2

Imagem 06: Saber ser dos diretores na Constelação 2

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. MEDIAÇÃO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES	18
2.1. Os conflitos e como eles aparecem na escola	18
2.2. Sobre a mediação e a mediação escolar	20
2.3. Algumas técnicas da mediação de conflitos	25
2.4. Comunicação Não-Violenta (CNV): conceito e componentes.....	27
2.4.1. Conceito de Comunicação Não-Violenta.....	28
2.4.2. Componentes da Comunicação Não-Violenta (CNV).....	30
2.4.2.1. Observação	30
2.4.2.2. Sentimentos	31
2.4.2.3. Necessidades	32
2.4.2.4. Pedido	33
3. DA RELAÇÃO COM O SABER	35
3.1. Conceitos e definições	36
3.2. Tipos de relação com o saber	37
3.2.1. Relação epistêmica com o saber	37
3.2.2. Relação de Identidade com o Saber	39
3.2.3. Relação Social com o saber.....	39
3.3. Perspectiva antropológica	40
3.4. Informação, conhecimento e saberes.....	42
3.5. Mobilização, atividade e sentido.....	43
3.5.1. Mobilização	44
3.5.2. Atividade	44

3.5.3. Sentido.....	45
3.6. As figuras do aprender, o inventário do saber e a posição social do sujeito	45
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1. Universo da pesquisa	50
4.2. O <i>Lócus</i> desta Pesquisa	52
4.2.1. Descrição das atividades na sala geral.....	53
4.2.2. Descrição das atividades dos Pequenos Grupos	54
4.3. Coleta e análise dos dados.....	55
4. ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1. Procedimentos para análise dos dados	57
4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados	58
4.2. Análise das figuras do aprender nas constelações	58
4.2.1. Análise das figuras do aprender na Constelação 1.....	59
4.2.2. Análise das figuras do aprender na Constelação 2.....	68
5. ALGUMAS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE	86

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, atuando como advogada – sou graduada em Bacharelado em Direito – tenho acompanhado várias mudanças que ocorreram no sistema judiciário como um todo, como a priorização dos métodos adequados de solução de conflitos e a ideia de disseminar a cultura de pacificação social.

O tema desta dissertação origina-se em razão dessas mudanças significativas na área de soluções alternativas de conflitos e, também, devido à minha participação e atuação na Formação em Mentoria de Diretores Escolares, um curso que vem sendo realizado desde 2020, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), do qual eu faço parte.

Uma dessas alterações, referentes às soluções alternativas de conflitos, está no Novo Código de Processo Civil, em vigor desde 2015, pois este trouxe destaque à mediação de conflitos e à conciliação, regularizando sua aplicação em diferentes oportunidades, como no momento em que instituiu a obrigatoriedade da audiência de mediação ou conciliação em todos os casos cíveis, exceto quando ambas as partes manifestarem desinteresse no procedimento, ou quando não se admitir a autocomposição naquele caso.

O Novo Código também trouxe, por exemplo, em seu artigo 3º, § 2º, que “O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.” (BRASIL, 2015). Além disso, mesmo antes do Novo Código, na Resolução nº 125, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2010, o Poder Judiciário já apontava a direção para a qual seguiria: a de buscar meios adequados para solucionar os conflitos e disseminar a cultura de pacificação social.

Segundo Tartuce (2013), mediação é o meio de abordagem consensual de controvérsias, em que uma pessoa isenta e capacitada atua tecnicamente com o objetivo de facilitar a comunicação entre os envolvidos, para que possam encontrar formas possíveis de lidar com as disputas.

A mediação é realizada de forma voluntária, e consiste em uma oportunidade e espaço adequados para que cidadãos que estão em conflito com familiares ou quaisquer outros sujeitos com quem mantêm relações de proximidade possam buscar resoluções dessas desavenças com assistência de mediador designado pela justiça. A perspectiva é a de garantir condições de

solução dos conflitos de forma amigável, mediante um acordo formalizado e construído pelos envolvidos, sem a necessidade de haver um terceiro sujeito ao caso, como, por exemplo, um juiz, mas, que as desavenças e os conflitos sejam resolvidos por consenso de ambas as partes.

É importante ressaltar que a mediação, no âmbito jurídico, dispensa os custos financeiros e emocionais que os processos costumam gerar, sendo esta, inclusive, uma das razões positivas para optar por tal método, algo que tem aumentado nos últimos tempos, assim como a conciliação e a arbitragem.

Com relação à mediação escolar, assim como ocorre na mediação judicial, alguns autores defendem que o mediador deve ser imparcial, logo, não pode ser alguém que faz parte da equipe docente ou gestora, visando que se mantenha a neutralidade. Também não pode ser uma pessoa que não tenha sido formada para atuar como mediadora (ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2003).

Alguns autores entendem que a mediação escolar pode se dar por meio de formações que os atores de dentro da própria escola – equipe gestora, professores e estudantes – podem realizar, e, assim, atuar no ambiente em que trabalham (MORAES, 2020); (SPINA, 2020).

Isso poderia, a princípio, comprometer a imparcialidade do mediador, já que essas pessoas estão inseridas dentro do contexto em que há o conflito. Por outro lado, pode ser uma maneira de melhorar os relacionamentos na escola -, já que essas formações ajudam muito nas questões de comunicação -, e possibilitar a mediação de alguns desentendimentos naquela realidade.

Em última instância, a mediação escolar busca a transformação de todos os atores dentro desse ambiente e, principalmente, dos estudantes, visando criar uma sociedade mais justa, democrática, participativa e empática, baseada numa cultura de paz, e não de conflito e de punição.

Segundo Six (2001), ao sistematizar domínios de intervenção íntegra, verifica-se uma organização mais ampla, que denomina os diferentes âmbitos de intervenção da mediação, como: criativa, renovadora, preventiva e curativa. Ao sistematizar, o autor (2001) identifica os espaços pedagógicos, assim como o socioprofissional mediador, pois este estudo permite-lhe compreender a amplitude da intervenção como formadora e pedagógica, uma mediação que privilegia as práticas profissionais na área.

Para Luison e Velastro (2004, p. 3), a mediação socioeducativa possibilita uma mediação social em sentido abrangente, “enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulamentação social e recomposição pacífica de relações humanas”.

Ainda sobre a mediação de conflitos, existe uma importante técnica de comunicação que se chama Comunicação Não-Violenta (CNV), a qual é bastante usada na comunicação, em geral, além de ser usada em mediações. A CNV trata de várias questões a respeito do autoconhecimento, da identificação de necessidades e sentimentos, da necessidade de observar e ouvir sem julgamentos, e da necessidade de saber se expressar de maneira mais adequada, empática e autêntica. O objetivo é o de construir diálogos mais enriquecedores entre as pessoas.

Ao refletir sobre os subsídios da teoria da “Comunicação Não Violenta” (CNV – ROSENBERG, 2003), é possível perceber um potencial na esfera escolar, local em que situações de conflitos, por vezes, até circunstâncias violentas, acontecem no cotidiano.

As ideias de julgar ou de impor conceitos de “certo” e “errado” – tão presentes na fala de educadores – devem ser repensadas, pois a CNV indica a oportunidade de vivenciar a cada momento um novo aprendizado, observando interações e diálogos despercebidos, pela sua sutileza, mas nem por isso menos importantes.

A prática da CNV traz experiências e aprendizados para nos tornarmos aquilo que realmente somos. Segundo Rosenberg (2003), é importante que consigamos identificar e compreender as necessidades e sentimentos dos outros, assim como os nossos próprios. É possível que haja diálogos mais autênticos e construtivos (com nós mesmos e com os outros). Essa ideia pode ser transportada para as relações entre todos os atores envolvidos com a escola, evitando que as violências, em suas diversas formas, se apresentem.

A mediação é uma oportunidade para que os envolvidos falem, se coloquem, e o mediador tem o papel de escutar, de avaliar possíveis estratégias consensuais para que o conflito seja amenizado e que as partes obtenham aquilo de que necessitam (ARÉCHAGA, BRANDONI, & FINKELSTEIN, 2004). O mediador, assim, não é aquele que dá as respostas a uma disputa: ele não deve fornecer “soluções”, mas é o responsável por oportunizar um espaço para que o desentendimento seja reelaborado, reformulado e repensado de maneira construtiva (ZAMPA, 2009).

A escuta ativa é uma importante técnica a ser usada pelo mediador de conflitos em uma sessão de mediação. Saber escutar requer um envolvimento ativo, contínuo, a fim de buscar

informações, checar a compreensão, identificar áreas de desenvolvimento para os próximos passos nas relações. Para isso, é preciso ter paciência, cautela para julgar, de modo a aprofundar a compreensão de determinadas percepções e atitudes.

Há fatores internos e externos que podem dificultar uma boa escuta. Ao tomar consciência desses fatores, possibilita-se a redução de seus efeitos, pois a escuta é uma habilidade em constante aprimoramento. Existem alguns fatores internos, como: diferenças de opiniões e expectativas; estilos de aprendizagem; falta de atenção – falta de foco e/ou pressa para chegar aos próximos passos antes de o outro terminar de falar; tendência de ignorar algo que foi dito – às vezes nas entrelinhas – para privilegiar o que você percebe como urgente ou mais importante. Além disso, destaca-se alguns fatores externos, como: interrupções; ambiente físico – ruídos, nível de conforto básico para conversar; disponibilidade de tempo. Tomando consciência desses fatores, é possível tentar desenvolver uma escuta mais efetiva e empática.

Por meio da Formação em Mentoria de Diretores Escolares que vem sendo realizada desde 2020, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), foi possível, também, conhecer a base teórica da cultura colaborativa, um referencial que auxilia a comunicação e as relações interpessoais. Isso porque o trabalho colaborativo se fundamenta na suposição de que os profissionais da educação aprendem melhor quando interagem com os colegas da área e se relacionam entre pares.

Para Fullan e Hargreaves (2000), o que caracteriza a cultura colaborativa não é a organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos, mas a qualidade, as atitudes e os comportamentos difusos que permeiam as relações entre os profissionais do grupo, diariamente, com ajuda, apoio, confiança e abertura. Por trás de todos esses pontos, existe um comprometimento com a valorização das pessoas e com o reconhecimento de cada uma. Por isso a importância tão grande de diálogos mais enriquecedores e de uma comunicação mais efetiva.

A implementação da cultura colaborativa, segundo Calvo (2014, p. 113), precisa ser conduzida por meio da realização de ações com diversas pessoas, quebrando o paradigma estrutural de trabalhar individualmente.

Ainda, com preocupação em compreender como ocorrem as relações nos ambientes escolares, com foco nos diretores de escola, utilizou-se o referencial teórico da Relação com o

Saber (CHARLOT, 2000), cujo pressuposto está na crença de que todo ser humano aprende. A teoria da Relação com o Saber (RcS) torna-se pertinente neste trabalho devido à ideia de agregar a sociologia do sujeito, com definições como: “toda a relação de mim, comigo mesmo, passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 38).

Na experiência escolar, os diretores, estudantes, professores, funcionários vivenciam um conjunto de relações, pois a escola não é apenas um local para se adquirir e acumular conteúdo. De forma simplificada, afirma-se que a RcS é entendida como a relação entre diferentes aspectos, que leva o sujeito a aprender sobre a sociedade e o ambiente em que está inserido, por meio de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Uma instituição escolar com perspectivas socializadoras busca vivenciar relacionamentos não violentos, o que significa que todos devem sentir-se igualmente comprometidos com sua qualidade, abdicando de atribuições de juízos de valores (preconceitos) em conversas e atitudes. Nos momentos difíceis, em que vários conflitos acontecem na escola, nos desafios de relações cotidianas, é importante lembrar que a instituição deve promover a humanização.

Nesse sentido, a Formação em Mentoria de Diretores Escolares traz em seu escopo saberes e reflexões sobre temáticas, como: conflito, comunicação e mediação, com foco nas questões educacionais:

Esse cenário todo indica que o diálogo, a colaboração e a comunicação adequada, assertiva e empática são essenciais na criação de um ambiente escolar mais acolhedor, mais democrático e menos violento. Consequentemente, esse ambiente apresentará maiores índices de aprendizagem, menores índices de evasão e uma maior satisfação entre estudantes e demais atores envolvidos com a escola (GOMES; LOBATO; SILVA, 2023, p. 85).

Tendo em vista todas as questões aqui expostas, esta pesquisa tem início com indagações pertinentes, como: no que tangem às diversas comunicações na escola e as relações intra e interpessoais em seus ambientes, quais são os saberes e os não saberes dos diretores escolares?

Atenta-se que as características e impasses comunicacionais¹ nas relações intra e interpessoais são sustentadas pela Teoria do Duplo Vínculo (TDV)², a partir da análise dos processos comunicacionais, bem como as possibilidades de intervenção e reestruturação para comunicações mais efetivas. A TDV é um conceito da psicologia que diz respeito a relacionamentos contraditórios em que são manifestados comportamentos de afeto e agressão simultaneamente, em que duas ou mais pessoas estão profundamente envolvidas e não são capazes de se desvincular. O conceito de vínculo pode dizer respeito a um relacionamento interpessoal, bem como a um entre duas ou mais partes de uma mesma pessoa (ZIMERMAN, 2008). Assim, o autor pontua que os vínculos podem existir tanto nas relações interpessoais, como nas relações intrapessoais, tendo como característica um conflito comunicacional em ambos os casos. Por exemplo, uma mãe que apresenta dificuldades afetivas pode demonstrar afeto a seu filho através de gestos, porém a criança recebe sinais de rejeição verbal, o que causa um conflito comunicacional interpessoal entre eles, além de intrapessoal, já que também interior na criança.

Diante do exposto, o objeto de pesquisa desta investigação foi os saberes e os não saberes dos diretores (CHARLOT, 2000), e o objetivo principal foi analisar os saberes e os não saberes de diretores no que diz respeito a suas relações intra e interpessoais, com foco na comunicação não-violenta, em ambientes escolares.

Os objetivos específicos foram: conceituar e compreender a teoria e técnica da Comunicação Não Violenta (CNV); refletir sobre formas de lidar com os conflitos no ambiente escolar; analisar a relação com os saberes dos diretores participantes relacionadas aos métodos autocompositivos³ – como a mediação de conflitos –, como práticas possíveis para as convivências escolares; compreender a Relação com o Saber (RcS); compreender as figuras do

1 A Teoria do Duplo Vínculo foi descrita por Gregory Bateson, Don Jackson, JayHaley e John Weakland, no artigo Toward a theory of Schizophrenia (1956), com o propósito inicial de compreender a natureza e etiologia da esquizofrenia.

2 A Teoria do Duplo Vínculo foi descrita por Gregory Bateson, Don Jackson, JayHaley e John Weakland, no artigo Toward a theory of Schizophrenia (1956), com o propósito, inicial, de compreender a natureza e etiologia da esquizofrenia. Após os primeiros estudos na área, vários autores pesquisaram a perspectiva de que a TDV não é uma teoria que se apresenta unicamente para explicar a gênese da esquizofrenia, estando o DV implicado também nas relações sociais (profissionais, familiares e conjugais), além de serem agentes de fortes impasses nas instituições políticas, evidenciando o caráter multifacetado que o DV pode ter. Nesse sentido, existe a ideia de que a TDV pode ser indicada e utilizada em pesquisas e que o fenômeno se apresenta em esferas individuais e/ou sociais.

³ Os métodos autocompositivos de solucionar conflitos são os que preveem a resolução por meio das próprias partes envolvidas (exemplos: mediação e conciliação). Por outro lado, os métodos heterocompositivos são os que preveem a solução por um terceiro, como, por exemplo, um juiz de direito ou um árbitro.

aprender e identificar os saberes e os não saberes dos diretores por meio da análise de constelações, conforme referencial teórico (CHARLOT, 2000).

A hipótese está relacionada à forma como os diretores se comunicam no ambiente escolar, já que existiria uma vontade de reduzir as barreiras na comunicação, com a diminuição de atitudes defensivas, mas, apesar disso, há dificuldades em estabelecer diálogos mais reflexivos e assertivos quando se busca o desenvolvimento de melhores relações intra e interpessoais. Nesse sentido, analisar a Relação com o Saber de diretores permitiria compreender melhor as condições para se obter uma comunicação mais assertiva e empática com quem mantêm relações dentro da escola, além de consigo próprios (relações intrapessoais).

A Relação com o Saber (RcS) (CHARLOT, 2000) é entendida como a relação entre diferentes aspectos que leva o sujeito a aprender sobre a sociedade e o ambiente em que está inserido, por meio de suas interações com o mundo, com os outros e consigo.

Existe uma interligação possível entre essa teoria e a Comunicação Não Violenta (CNV) (ROSENBERG, 2003), visto que, por meio das relações do sujeito com o outro, com o mundo e consigo, é razoável que seja desenvolvido um processo de empatia para com o outro, de autoempatia e de observação da realidade que o circunda, proporcionando o aprender ao sujeito, de forma constante. Os componentes da CNV pressupõem a observação da realidade; o reconhecimento dos próprios sentimentos e dos do outro, das próprias necessidades e das do outro.

Para responder à questão da pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos, estruturou-se esta pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, prevendo um levantamento bibliográfico a respeito do tema, com a finalidade de conceituar a Relação com o Saber – RcS (CHARLOT, 2000), a Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2003) e a mediação de conflitos, conectando esses temas aos diálogos e às relações na escola.

É importante destacar que o comunicar-se fora e dentro da sala de aula – nos diversos espaços escolares –, ainda é um grande obstáculo para educadores que buscam a qualidade de ensino e a diminuição da evasão escolar. Por isso, este trabalho utiliza-se de uma abordagem qualitativa para compreender através do contexto de um fenômeno o que ocorre e se estabelece naquele dado recorte – seja temporal, grupal, histórico, cultural etc. – fomentando uma análise de uma pesquisa integrada (GODOY, 1995).

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na Seção 1, apresenta-se esta introdução, em que se evidencia o objeto, os objetivos gerais e específicos, a hipótese, a metodologia e alguns aspectos importantes para a compreensão desta investigação. A Seção 2 apresenta um levantamento bibliográfico a respeito dos conceitos de conflitos, conflitos escolares, mediação escolar e Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2003). A seção 3 traz a fundamentação teórica da Relação com o Saber (RcS), com base nos estudos realizados por Bernard Charlot (2000). Na seção 4, analisa-se os procedimentos metodológicos e, na Seção 5, explicitam-se os resultados e as categorias de análises. Por fim, nas considerações finais, há algumas conclusões e a possibilidade de realizar novas investigações.

2. MEDIAÇÃO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES

Esta seção objetivou conceituar conflitos escolares, cujas discussões foram pautadas em temas, como: a figura do mediador socioeducativo, as técnicas de mediação de conflitos etc. No Brasil, o foco da mediação escolar está nos relacionamentos entre sujeitos, pois as relações e as comunicações mais assertivas auxiliam na convivência dentro dos ambientes da escola e, conseqüentemente, em uma possível melhora do ensino e da aprendizagem de estudantes.

Entende-se que a Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2003) apresenta-se como uma das técnicas possíveis para serem utilizadas na mediação de conflitos na escola, por isso tratamos de conceituá-la e compreender seus componentes, com vistas às análises posteriores deste estudo.

2.1. Os conflitos e como eles aparecem na escola

A situação de desentendimento, inicialmente, pode ser atribuída a algo negativo, mas, ao contrário, é uma oportunidade de se buscar novas alternativas. Além disso, muitas vezes as pessoas pensam de forma diferente e estranham-se ao resolver questões latentes, porém essa realidade faz parte do processo democrático, sendo importante ouvir opiniões distintas e haver divergências. O conflito se torna problema, contudo, quando se transforma em violência.

Para André Gomma de Azevedo (2013), um conflito se dá quando duas ou mais pessoas divergem por terem interesses ou objetivos individuais tidos como incompatíveis. Chrispino (2007) afirma que conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Todos que vivem em sociedade têm experiências de conflito, tais como: os próprios da infância e da adolescência; os intrapessoais (ir ou não ir, fazer ou não fazer, casar ou não casar etc.); os interpessoais (brigas familiares ou entre vizinhos, desentendimentos entre estudantes, guerras etc.).

Dentro da escola, os conflitos aparecem de diferentes formas, como: entre alunos e professores; alunos e diretor; alunos e alunos; professores e equipe gestora etc. Algumas das razões para que essas divergências ocorram são, segundo Chrispino (2007): dificuldades de comunicação, de assertividade e de condições para estabelecer o diálogo.

Segundo o mesmo autor (2007), pesquisas revelam as origens das disputas entre alunos, que são: aluno bate em colega menor – 64,6%; brigas entre alunos – 60,5%; toque de mão no colega com segundas intenções – 60,5%; insulto de aluno a aluno – 56,5%.

Conforme Martinez Zampa (2005, p. 30-31), há quatro diferentes tipos de conflito entre membros de uma comunidade educacional:

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

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

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.

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).

Ainda, segundo o autor (2007), esses são os principais motivos pelos quais se dão os atritos no ambiente escolar:

Quadro 01: Principais motivos pelos quais ocorrem os conflitos no espaço escolar

Entre alunos	Rivalidades entre grupos; <i>bullying</i> ; namoro; assédio; viagens; festas; mal-entendidos; brigas; uso de espaços e bens; perda ou dano de bens escolares; eleições (de vários tipos); diferenciação.
Entre docentes	Falta de comunicação; interesses pessoais; conceito anual entre docentes; não indicação para cargos profissionais; diferentes posições políticas ou ideológicas.
Entre pais, docentes e gestores	Agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; perda de material de trabalho; aprovação e reprovação; critérios de avaliação.
Entre alunos e docentes	Desinteresse pela matéria de estudo; notas arbitrárias; divergências sobre critérios de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); diferenciação; não entenderem o que explicam; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); falta de material didático.

Fonte: Adaptação de Martinez Zampa (2005, p. 30-31).

É importante compreender que as desavenças sempre estarão presentes no ambiente escolar, e que elas são importantes para que haja maior reflexão sobre possíveis ações, ideias e processos pedagógicos. É relevante aprender a lidar com elas, e não simplesmente tentar extirpá-las ou ignorá-las.

Destaca-se a pesquisa acerca das violências nas escolas, realizada por Blaya (2003), que retrata práticas em escolas francesas e inglesas. No caso, a pesquisadora (2003) entrevistou mais de cinco mil estudantes e educadores, e os resultados mostram que as escolas com menor índice de agressão e violência são aquelas que têm professores que não se limitam à docência, mas abrangem atividades extracurriculares com os alunos, gerando maior interação e

comunicação. A autora (2003), também, traz a importância da união do corpo docente nas decisões sobre regras de convivência, e de haver bons contatos entre a escola e a comunidade. A investigação, também, revela que os estudantes mais violentos se sentem agredidos quando não são ouvidos, ou quando os docentes não se interessam pela sua trajetória escolar.

Conforme Meirelles (2014), diferentemente do conflito, a violência não traz uma ideia positiva, além de não ser intrínseca às relações humanas. Por isso, a importância de se olhar verdadeiramente para as disputas, tentando elucidá-las, resolvê-las, utilizando-se de suas potencialidades positivas para tal, com o propósito de impedi-las de se transformar em pura violência. Enfim, com os conflitos ocorrem possibilidades de mudanças, transformações, desenvolvimento, porém isso não acontece com as situações de violências.

2.2. Sobre a mediação e a mediação escolar

A mediação é uma ferramenta de abordagem consensual de controvérsias, em que uma pessoa tecnicamente capacitada e imparcial, o mediador, age com o objetivo de facilitar a comunicação entre pessoas, para que estas possam encontrar maneiras produtivas de lidar com suas questões. Trata-se de um método de resolução de conflitos no qual são desenvolvidos alguns procedimentos, por meio dos quais o mediador facilita o entendimento, a negociação entre as partes envolvidas na disputa, auxiliando-as para que compreendam suas questões, seus interesses e seus sentimentos, e, assim, encontrem soluções compatíveis.

Conforme Possato *et al.* (2016), a mediação é uma negociação - especificamente uma negociação psicossocial. Dessa forma, os envolvidos devem perceber o que estão oferecendo e o que estão perdendo na disputa, além do que estão fazendo a partir de suas próprias decisões e de suas próprias opiniões, sem que haja qualquer tipo de coerção por qualquer pessoa.

Dessa forma, a solução é construída, negociada pelos envolvidos. Ambos devem sair satisfeitos com o acordo (caso haja um acordo final). Assim, evita-se a postura antagônica de "perdedor-ganhador" (SEIJO; GONZÁLEZ, 2008 apud POSSATO *et al.*, 2016).

Há alguns princípios que norteiam o processo de mediação. O primeiro deles é o da voluntariedade, já que as pessoas devem participar do procedimento por vontade própria; o segundo é o da imparcialidade, que significa que o mediador deve conduzir o processo de forma isenta e imparcial, sem tender a uma das partes; e, por fim, o da confidencialidade dita que, na mediação, devem estar presentes somente mediador e partes envolvidas na questão (MORGADO; OLIVEIRA, 2009; ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2003).

Por meio da mediação, há a oportunidade da palavra às pessoas, e o mediador tem a função de escutar, auxiliando-os a dialogarem e a buscarem estratégias para que a disputa seja amenizada e que alcancem aquilo de que necessitam (ARÉCHAGA; BRANDONI; FINKELSTEIN, 2004). O mediador, portanto, não sugere soluções para um conflito, mas sim oportuniza um ambiente no qual ele pode ser reelaborado, reformulado e repensado de maneira construtiva (ZAMPA, 2009).

As principais características da mediação são, segundo Ribeiro (2011, p. 184):

- 1) Desconstrução do conflito e restauração da convivência pacífica entre as pessoas;
- 2) Busca de satisfação e benefícios mútuos;
- 3) Repercussão da solução sobre terceiros – filhos, empregados, comunidade etc.;
- 4) Autoria da solução pelas partes com mero auxílio do mediador – vedado ao mediador sugerir, opinar ou propor;
- 5) Abordagem multidisciplinar – questões sociais, emocionais, legais, financeiras etc.;
- 6) Foco no futuro. Evitar que o evento passado volte a ser manejado;
- 7) Pauta subjetiva – relação interpessoal;
- 8) Confidencialidade;
- 9) Parecer técnico pode ser buscado com especialistas;
- 10) Advogados são assessores legais e consultores dos seus clientes.

Em meados da década de 1980, a mediação, originária do campo jurídico, começou a espalhar-se para outros contextos, como o comunitário, o familiar e o escolar. Dessa forma, passou-se a não se limitar única e exclusivamente à resolução de litígios. Ainda assim, ela possui elementos de práticas do campo jurisdicional, como a conciliação e a arbitragem (BONAFÉ-SCHMITT, 2009).

O Brasil tem um histórico de projetos e programas com o objetivo de diminuir a violência nas escolas. Devido à onda de fatos que se sucederam na década de 1990, o Ministério da Justiça encarregou uma comissão de especialistas da Secretaria de Direitos Humanos a criarem diretrizes para a diminuição de manifestações violentas nas escolas. O “Programa Paz nas escolas” foi propagado em nível nacional e tinha como objetivo formar professores e policiais para lidarem com o tema nas escolas.

No Rio de Janeiro, foi criado o projeto “Escolas de Mediadores”, em 2000, com o objetivo de ensinar técnicas de mediação de conflitos aos estudantes, para que as utilizassem com seus colegas. O projeto foi executado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro (SALES; ALENCAR, 2004). O objetivo principal era incentivar um ambiente pacífico nas escolas, a partir da criação da cultura do diálogo e da resolução dos desentendimentos por meio de solução apresentada pelos próprios envolvidos. Tinha o intuito de auxiliar os relacionamentos entre

alunos, compartilhar os problemas da convivência diária, criar soluções conjuntas e eliminar as condutas agressivas dentro da escola (BEZERRA, 2008).

Neste trabalho foram capacitados 35 jovens mediadores para atuarem de forma colaborativa, e o objetivo era mudar a postura dos alunos com relação às disputas, criando habilidades para conduzi-las corretamente. A capacitação teve início com a sensibilização, e, logo após, foi transmitida a essência da mediação (valorização do ser humano, diálogo, visão positiva do conflito etc.).

Foi realizada a capacitação de mediadores escolares e a de multiplicadores em facilitação de diálogos (coordenadores e corpo docente), por meio de workshop. As atividades do projeto (prática da mediação) foram acompanhadas, e procurou-se compreender a eficácia do programa. Foi usada metodologia baseada na construção do conhecimento e da coautoria. Isso significa que a escola poderia optar por qual programa deseja seguir, se o de capacitação de mediadores escolares e/ou o de facilitadores de diálogos (BEZERRA, 2008).

Segundo Bezerra (2008), essa experiência trouxe muitos resultados positivos, como: a conscientização dos alunos de que existem maneiras não violentas de solucionar os desentendimentos e a percepção de alguns pais de que seus filhos melhoraram no relacionamento familiar. Esse trabalho propiciou a criação da Cartilha Escola de Mediadores, a qual traz uma sequência de atividades que, ao serem realizadas pelos membros da própria escola, podem inserir o tema mediação no ambiente escolar.

Já em junho de 2010, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), em conjunto com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública criaram a função do “Professor Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC). Essa função surgiu, sobretudo, como resposta às situações de violência na escola, principalmente, as propagadas indiscriminadamente pela mídia.

A Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 delibera que esse profissional tinha a função, entre outras, de “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (SÃO PAULO, 2010, art. 7º). O Professor Mediador e Comunitário (PMEC) seria o docente responsável pelo desenvolvimento do Sistema de Proteção Escolar. Quase 1000 professores de diferentes áreas de ensino trabalharam como PMEC nas escolas estaduais paulistas em 2010.

Contudo, conforme Possato (2014), estas técnicas ficaram apenas na legislação, na escrita da lei, pois os PMEC não compreenderam suas funções na escola, não foram bem formados e, por isso, não conseguiram atuar como mediadores de conflitos, sequer utilizaram

a Justiça Restaurativa. Seguem alguns destaques feitos por Possato *et al.* (2016) com relação à mediação escolar no Brasil e na América Latina:

A maioria dos programas e projetos envolvendo a mediação escolar possuía equipes de mediadores e não se concentrava em uma única pessoa. Outro fator é que em alguns casos a convivência passava a ser incorporada ao currículo, como um tema transversal. No caso colombiano, o gerenciamento dos conflitos escolares passou a ser uma competência exigida ao diretor. [...] A maioria dos países [da América Latina] tem na área judicial o nascimento de seus projetos [de mediação escolar], o que já aponta uma judicialização da educação. Porém, no Brasil torna-se pior, pois o programa para se amenizarem as violências nas escolas é um projeto conjunto com a Secretaria de Segurança Pública, tornando a educação um caso de polícia (POSSATO *et al.*, 2016, p. 364).

Houve, ainda, alguns estímulos do legislativo brasileiro quando, em 2015, foi publicada a Lei de Mediação (Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015), além de modificação do Código de Processo Civil de 2015 (Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015), e instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, mais conhecido como *bullying* (Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015).

Em 2018, também foi adicionada às atribuições das escolas a promoção da Cultura da Paz e de medidas de conscientização, prevenção e combate a diversos tipos de violência (Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018).

Em Portugal, existe o mediador socioeducativo com funções relacionadas a várias tarefas, as quais são, em sua essência, sociais e educativas (COSTA E SILVA *et al.*, 2010). O conceito “socioeducativo”, no Brasil, diferentemente de Portugal, diz respeito a práticas com adolescentes em conflito com a lei, nos termos da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A mediação socioeducativa é realizada, principalmente, em contextos escolares, associativos e comunitários. A função desse mediador é a de acionar redes de interação e comunicação e propiciar a construção de pontes para aproximar aqueles que não conseguem ou têm dificuldade em se comunicar (FREIRE, 2006). O mediador socioeducativo possui muitas funções, buscando o incremento do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio e a articulação com outros profissionais, além da criação de redes comunitárias. Tem-se, assim, que o seu papel deve estar além da dimensão técnica, atingindo funções humanas, políticas e sociais.

Essa mediação intenta substituir uma cultura de conflito e reatividade, tão presentes na sociedade, por uma atividade mais consciente. Esta pode ser vista como uma *cultura de mudança social* (MUNNÉ; MAC-CRAGH, 2006; TORREMORELL, 2008) que busca

promover um entendimento entre os participantes, defende a multiplicidade, as diferentes visões da realidade e promove a livre tomada de decisões e compromissos, com a intenção de contribuir para a participação democrática.

Os mediadores socioeducativos atuam em diversos contextos de trabalho, como instituições públicas e privadas e programas interministeriais. São profissionais que estão presentes em diferentes contextos sócio-organizacionais, apesar de ser o escolar o de maior representatividade. Existem outros contextos associativos, como a mediação intercultural que atua com alunos imigrantes; outros atuam na mediação comunitária etc.

Destaca-se que, independentemente dos contextos em que ocorre a mediação socioeducativa, a forma de intervenção em equipe é a mais usada pelos mediadores. O fato de se mobilizarem em equipe parece evidenciar a movimentação de diversos recursos humanos, profissionais e instituições, trabalhando em rede. Essa característica é mais um indicativo de que a sua intervenção movimenta outros recursos, não limitando-se à simples técnica de resolução alternativa de conflitos. Isso demonstra a natureza multidisciplinar e multifuncional da mediação socioeducativa, que é uma atividade complexa, incitadora de diferentes perfis e competências pessoais e profissionais.

Para Costa e Silva *et al.* (2010), o mediador socioeducativo deve ser alguém que domina técnicas de comunicação, como a escuta ativa, a empatia, a assertividade, a imparcialidade, a gestão da dinâmica de grupos, entre outras. Também é importante que o mediador tenha a capacidade de observar e analisar os contextos, para uma ação adequada. Assim, precisa estar atento à sua realidade, além de ser capaz de identificar problemas e conhecer os traços culturais dominantes e os códigos linguísticos da população com a qual trabalha.

A valorização do mediador socioeducativo se dá por ter certas características, como: responsabilidade, motivação, autocontrole, paciência, resistência às adversidades e capacidade de inspirar admiração nos outros. Além disso, a questão ética do trabalho, ao destacarem o valor da consideração pelo outro e o do interesse pelo bem comum.

Destaca-se que, a escola é um ambiente pluricultural, e promover uma *mediação intercultural* torna-se importante, visto que, para além da mediação interpessoal (apenas entre duas partes), também, haja a compreensão, o diálogo e o desenvolvimento comunitário entre culturas, cujo respeito e integração da multiplicidade cultural e socioeconômica se faz necessário (MUNNÉ; RODRIGUES; LARRASOAIN, 2004).

Enfim, a escola deve considerar a relevância das relações, do diálogo, da multiplicidade cultural e dos conflitos para a formação integral do ser humano. Torna-se fundamental criar paradigmas que permitam a resolução de disputas, utilizando-se da comunicação e de diálogos

transformativos com todos os atores da escola, os quais incentivem os alunos a terem pensamento crítico, a respeitarem o diferente, a terem empatia e a se responsabilizarem por suas próprias escolhas, ações e sentimentos.

2.3. Algumas técnicas da mediação de conflitos

Existem algumas técnicas utilizadas pelo mediador de conflitos, quando este realiza uma mediação, e neste tópico serão abordadas algumas delas, quais sejam: escuta ativa, paráfrase, formulação de perguntas, *brainstorming*, teste de realidade, *caucus* e *rapport*.

A primeira técnica de mediação que se aborda é a *escuta ativa*, também chamada de empática ou dinâmica. Conforme preceitua Goulart (2019), é uma habilidade essencial para que uma mediação tenha resultados. A escuta ativa auxilia na construção de confiança e respeito entre os envolvidos no conflito e o mediador; permite que as partes liberem suas emoções e reduzam tensões; estimula para que tragam informações e cria um ambiente ideal para que haja a resolução da disputa. É, portanto, uma técnica fundamental a ser utilizada pelo mediador, já que, se não ouvir as partes atentamente, não pode auxiliar na solução do desentendimento. Além disso, escutar o que o outro diz é uma forma de demonstrar respeito.

Sobre a escuta ativa, preceitua Gomes, Lobato, Silva (2021):

Entre ouvir e escutar, há uma distinção: a intenção. Enquanto o ato de ouvir está relacionado à nossa capacidade de captar os sons por meio da audição, a escuta está relacionada à nossa habilidade de compreender as informações que chegam pelos nossos sentidos.

Dunker e Thebas (2019, p. 55) afirmam que “escutar o outro é como um jogo que envolve estratégia e tática, ler as regras escritas e não escritas a partir das quais aquela pessoa se expressa, pensa e se coloca diante do outro”.

Carl Rogers (2009), psicólogo humanista, utiliza a expressão *compreensão empática*, referindo-se ao ato de perceber o mundo do outro, utilizando-se da sua visão, da sua interpretação. É compreender os sentimentos, os atos e entrar no mundo do outro, para que se possa, realmente, enxergá-lo.

Uma das formas de exercer a escuta ativa é por meio da *paráfrase*, em que o mediador reformula a frase dita pelo envolvido na disputa, usando suas próprias palavras, sem modificar seu sentido original. Essa técnica tem como objetivo fazer o sujeito se sentir ouvido e acolhido pelo mediador, pois seus dizeres são repetidos com o objetivo de esclarecer a comunicação. Assim, ao utilizar a paráfrase, o mediador pode checar com o interlocutor se o compreendeu

corretamente. Além disso, essa técnica auxilia a parte oposta com a compreensão da mensagem emitida.

Outra técnica utilizada na mediação é a de *formulação de perguntas*, que tem o intuito, também, de fazer as partes se sentirem escutadas e acolhidas, além de buscar obter informações importantes para a compreensão dos motivos de o conflito existir, e ajudar as partes a pensarem em possíveis soluções. Ao formular perguntas que levem a um consenso, o mediador estimula a reflexão sobre os verdadeiros motivos das questões levantadas.

O *brainstorming*, conforme preceitua Medeiros *et al.* (2009), é uma técnica relevante para incentivar a criatividade, em especial, quando os envolvidos não conseguem trazer muitas opções ou alternativas. Essa técnica é aplicada com discrição pelo mediador, fazendo perguntas às partes para que surjam novas ideias. O propósito é gerar ideias sem críticas, criar um ambiente em que os sujeitos digam aquilo que vem à mente, sem julgamento, e, em seguida, analisar e selecionar as questões mais valiosas.

Campanelli (2020) afirma que os sujeitos tendem a focar somente em suas próprias realidades, ignorando a realidade do outro. O mediador, então, ao usar a técnica chamada *teste de realidade*, auxilia os sujeitos a estenderem seus horizontes, por meio de uma visão diferenciada, pela qual é possível perceber a realidade da parte contrária. É como se as situações se revertissem, e a realidade de cada sujeito mudasse.

Os *caucus* são sessões individuais, realizadas pelo mediador, com cada uma das pessoas. Às vezes, essas sessões são necessárias, pois a comunicação entre elas está tão conflituosa que fica muito difícil conversar em conjunto. Ao ouvir de forma individual, o mediador tem a oportunidade de compreender melhor o problema que é objeto da mediação, além de perceber, com mais clareza, os aspectos emocionais que estão oportunizando o conflito.

Na técnica do *caucus*, o mediador pode fazer a validação de sentimentos, que é reconhecer e validar o que a pessoa sente. Isso é extremamente importante para que cada sujeito se sinta ouvido e acolhido e, dessa forma, possa também estar aberto para ouvir o outro, já que estará mais relaxado. A validação de sentimentos deve ser feita na sessão individual (*caucus*) visto que, geralmente, o mediador é solidário com o sujeito que está expondo seus sentimentos, o que comprometeria sua credibilidade se fosse em conjunto com a outra parte. No *caucus*, assim como na sessão conjunta, vigora o princípio da confidencialidade.

Campanelli (2020) também aponta a técnica denominada *rapport*, termo francês que significa criar uma relação. A finalidade do *rapport* é criar empatia com o outro, facilitando a comunicação e a receptividade. O mediador, para criar o *rapport* pode, por exemplo, chamar os envolvidos por seus nomes, sorrir, oferecer um café, entre outras atitudes de acolhimento.

Essas técnicas auxiliam o trabalho e os procedimentos de mediação, tornando-a mais funcional e eficaz. A Comunicação Não-Violenta (CNV) é também uma das técnicas possíveis a serem usadas numa mediação de conflitos e em qualquer processo comunicacional e relacional, conforme se vê a seguir.

2.4. Comunicação Não-Violenta (CNV): conceito e componentes

A Comunicação Não-Violenta (CNV) foi desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg (1934-2015), que trabalhou como orientador educacional na época do início da aproximação entre alunos brancos e negros nos Estados Unidos.

Em razão do preconceito e da discriminação racial, Marshall Rosenberg viveu em um ambiente escolar agressivo, o que o incentivou a criar um método de comunicação para a solução de conflitos. Esse método é chamado de Comunicação Não-Violenta (CNV) e foi desenvolvido em 1963. Foi, então, logo levado a várias cidades dos Estados Unidos. Para expandir a CNV de forma mais eficiente, o autor fundou o Centro para a Comunicação Não-Violenta (CNVC), em 1984, e elaborou um material de pesquisa a respeito do tema.

Ao longo do tempo, o CNVC tem auxiliado na transformação da sociedade, visando uma comunicação mais compassiva, assertiva e empática entre as pessoas. O CNVC facilita treinamentos ao redor de todo o mundo, os quais são realizados por instrutores certificados e apoiado por voluntários que ajudam na organização de eventos, seminários e participam de grupos práticos.

No caso do contexto escolar, é possível encontrar uma multiplicidade de realidades: cada discente, professor, funcionário e gestor traz consigo suas questões pessoais, seus valores, suas opiniões, suas histórias de vida, suas referências e interpretações da realidade. Da mesma forma, distintos e cada vez mais crescentes, são os problemas postos aos professores e gestores da escola com relação ao manejo das relações interpessoais e dos conflitos (FERREIRA, 2019).

Em situações que ocorrem dentro da escola, como brigas e desentendimentos, é comum que educadores demonstrem um descontrole emocional e que acabem comparando, classificando ou mesmo julgando as pessoas envolvidas. Isso acaba gerando ainda mais violência. Logo, a necessidade de que alguém seja responsabilizado pelo que aconteceu logo aparece (FERREIRA, 2019). Por tudo isso, se faz tão importante o uso de técnicas de comunicação, como a CNV, para auxiliar no cotidiano e nas relações dentro da escola.

Segundo Marshall Rosenberg (2003), ao utilizar-se da CNV, as pessoas não precisam saber que estamos utilizando a técnica. Contudo, se a motivação for apenas a de agir com compaixão, tendo como sustentação os princípios da CNV, os sujeitos se conectarão naturalmente, em um processo comunicativo mais empático.

2.4.1. Conceito de Comunicação Não-Violenta

A Comunicação Não-Violenta (CNV), de acordo com Marshall Rosenberg (2003), consiste em um processo comunicacional que busca conectar os sujeitos entre si, com a possibilidade de obter a compaixão natural do ser humano. A CNV usa o termo “não-violência” com o mesmo significado atribuído por Mahatma Gandhi. Suas bases estão nas habilidades de linguagem e comunicação que ajudam a aumentar a capacidade do ser humano de continuar humano, mesmo que em condições adversas.

Rosenberg (2003) acredita que a CNV remodela a forma como as pessoas se comunicam, pois, as palavras, em vez de serem meras reações automáticas, transformam-se em respostas conscientes. “[...] Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática [...]” (p. 24).

O objetivo da CNV é ouvir e falar, de maneira que a comunicação proporcione a percepção das necessidades e dos sentimentos do outro. Algo essencial na realidade escolar, já que essa conduta auxilia o outro a expressar-se, promovendo mais entendimento e menos conflitos, o que resulta em relações mais fortalecidas, harmônicas e saudáveis (LUIZ; SILVA, 2020).

Segundo Rosenberg (2003), a CNV substitui padrões de defesa ou ataque diante de julgamentos e críticas. As pessoas passam a enxergar as intenções e relacionamentos por um novo prisma. Nesse diapasão, a resistência, a postura defensiva e as reações violentas perdem força. “[...] Quando nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria compaixão [...]” (ROSENBERG, 2003, p. 24).

Por meio da comunicação alienante da vida, os sujeitos são afastados de seu estado natural de compaixão, e intentam à violência. Rosenberg (2003) afirma que um tipo de comunicação alienante é o uso de julgamentos moralizadores, segundo os quais as pessoas que discordam de determinados valores são tidas como erradas ou malignas. Dessa forma, a CNV busca combater esse tipo de comunicação.

Na raiz de grande parte ou talvez de toda violência – verbal, psicológica ou física, entre familiares, tribos ou nações –, está um tipo de pensamento que atribui a causa do conflito ao fato de os adversários estarem errados, e está a correspondente incapacidade de pensar em si mesmos ou nos outros em termos de vulnerabilidade - o que a pessoa pode estar sentindo, temendo, ansiando, do que pode estar sentindo falta, e assim por diante (ROSENBERG, 2003, p. 44).

A negação da responsabilidade é outro tipo de comunicação alienante (ROSENBERG, 2003), e aparece por meio da expressão “ter de”, significando que, em certas situações, a pessoa tem a obrigação de fazer algo. A expressão “ter de” diminuir a responsabilidade do sujeito por seus próprios atos. Na realidade, não se faz algo porque “tem-se de” fazer, mas por ser importante, devido às próprias necessidades. A responsabilidade por fazer é sempre do próprio sujeito.

Outra expressão em que ocorre esse tipo de negação é a “fazer alguém sentir-se”; por exemplo: “você me fez sentir culpado”. Essa expressão é inapropriada visto que ninguém conduz outro sujeito a se sentir de uma maneira ou de outra. A conduta pelo sentir é de responsabilidade de cada um, mesmo que a atitude de outra pessoa tenha sido um gatilho para aquilo. Nesse sentido, Rosenberg (2003) traz alguns exemplos de negação da realidade:

[...] forças vagas e impessoais (“Limpei meu quarto porque tive de fazê-lo”); nossa condição, diagnóstico, histórico pessoal ou psicológico (“Bebo porque sou alcoólatra”); ações dos outros (“Bati no meu filho porque ele correu para a rua”); ordens de autoridades (“Menti para o cliente porque o chefe me mandou fazer isso”); pressão do grupo (“Comecei a fumar porque todos os meus amigos fumavam”); políticas, regras e regulamentos institucionais (“Tenho de suspender você por conta dessa infração; é a política da escola”); papéis determinados pelo sexo, idade e posição social (“Detesto ir trabalhar, mas vou porque sou pai de família”); impulsos incontroláveis (“Fui tomado por um desejo de comer aquele doce”) (ROSENBERG, 2003, p. 46).

A negação da responsabilidade indica uma inconsciência de pensamentos, comportamentos e sentimentos, tornando a pessoa perigosa. Conforme Rosenberg (2003), um sujeito que nega sua responsabilidade aceita de modo submisso qualquer ordem, mesmo que seja desumana, visto que não se sente responsável por seus próprios atos. Um exemplo disso são os soldados que matam simplesmente por estarem cumprindo ordens durante uma guerra. Rosenberg (2003) traz mais um exemplo de comunicação alienante, que é:

[...] aquela relacionada à ideia de que determinadas atitudes merecem recompensa ou punição. Essas atitudes pressupõem “maldade” da parte das pessoas que têm determinados tipos de comportamento e demanda punição para fazer com que se arrependam ou se corrijam. “[...] Acredito ser do interesse de todos que as pessoas

mudem não para evitarem punições, mas por perceberem que a mudança as beneficiará” (ROSENBERG, 2003, p.48).

A CNV intenta trazer a consciência humana; formas de agir, pensar e sentir com responsabilidade própria. Compreende-se que o objetivo da CNV é acessar a empatia para com os outros e para com o próprio sujeito, sendo o foco entregar-se de coração às relações. Com o intuito de obter essa entrega, a CNV possui alguns componentes, que são colocados a seguir.

2.4.2. Componentes da Comunicação Não-Violenta (CNV)

A Comunicação Não-Violenta (CNV), de acordo com Rosenberg (2003) possui quatro componentes: observação, sentimentos, necessidades e pedido. É de suma importância conhecer esses tópicos, com a intenção de promover uma comunicação de forma assertiva e diminuir as situações de violências.

2.4.2.1. Observação

A técnica de observação faz parte da Comunicação Não-Violenta, e trata-se de olhar uma situação ou alguém de forma imparcial, sem qualquer tipo de julgamento ou avaliação.

Está disponível, no quadro a seguir, alguns exemplos de observação com e sem avaliação associada:

Quadro 02: Exemplos de observações

Comunicação	Exemplo de observação com avaliação associada	Exemplo de observação isenta de avaliação
1. Usar o verbo <i>ser</i> sem indicar que a pessoa que avalia aceita a responsabilidade pela avaliação.	Você é generoso demais.	Quando vejo você dá para os outros todo o dinheiro do seu almoço, acho que está sendo generoso demais.
2. Usar verbos de conotação transitória.	João vive deixando as coisas para depois.	João só estuda na véspera das provas.
3. Implicar que as inferências de uma pessoa sobre os pensamentos, sentimentos, intenções ou desejos de outra são as únicas possíveis.	O trabalho dela não será aceito.	Acho que o trabalho dela não será aceito. Ou: ela disse que o trabalho dela não seria aceito.
4. Confundir previsão com certeza.	Se você não fizer refeições balanceadas, sua saúde ficará prejudicada.	Se você não fizer refeições balanceadas, temo que sua saúde fique prejudicada.

5. Não ser específico a respeito das pessoas a quem se refere.	Os estrangeiros não cuidam da própria casa.	Não vi aquela família estrangeira da outra rua limpar a calçada.
6. Usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação.	Zequinha é péssimo jogador de futebol.	Em vinte partidas, Zequinha não marcou nenhum gol.
7. Usar advérbios e adjetivos de maneiras que não indicam que se está fazendo uma avaliação.	Carlos é feio.	A aparência de Carlos não me atrai.

Fonte: ROSENBERG (2003), p. 55-58.

2.4.2.2.Sentimentos

Rosenberg (2003) considera importante obter-se um vocabulário amplo de sentimentos, pois desta forma os sujeitos conseguem se comunicar com mais eficiência e facilidade. Geralmente, os sentimentos não são expressos de modo tangível, e isso ocorre quando a palavra “sentir” é seguida de: a) como que, como, como se; b) eu, ele, eles, isso etc. e c) nomes ou palavras referentes a pessoas.

De maneira geral, as pessoas não falam, ou mesmo não compreendem exatamente os próprios sentimentos, por isso, vê-se uma grande falta de repertório sentimental. É imprescindível – para se fazer claro e se conectar com as pessoas – um maior entendimento dos próprios sentimentos, e que estes sejam nomeados, isto é, saber dar um nome ao que se sente.

Reconhecer os sentimentos na perspectiva de que estes compõem cada um, como ser humano único, ajuda a melhorar a comunicação, por meio da empatia e da autoempatia (do sujeito para com ele mesmo).

Seguem alguns exemplos de sentimentos que as pessoas têm quando estão com suas necessidades atendidas:

Calmos; Relaxados; Conectados; Descansados; Renovados; Contentes; Felizes; Alegres; Animados; Esperançosos; Inspirados; Energizados; Alertas; Dispostos; Gratos; Empoderados; Motivados; Concentrados; Curiosos; Interessados; Bem-humorados; Amorosos; Centrados; Seguros; Aliviados; Otimistas; Satisfeitos; Plenos (INSTITUTO CNV BRASIL, 2022).

E alguns exemplos de sentimentos para momentos em que não têm suas necessidades atendidas:

Com raiva; Furiosos; Aborrecidos; Exaustos; Estafados; Deprimidos; Tristes; Sozinhos; Desencorajados; Desanimados; Desesperançosos; Irritados; Receosos; Desconfortáveis;

Chateado; Agitado; Frustrado; Desconcentrado; Surpreso; Tenso; Com medo; Preocupado; Pessimista; Cansado; Fragilizado; Envergonhado; Confuso; Ansioso. (INSTITUTO CNV BRASIL, 2022).

Abarcar os sentimentos, para Rosenberg (2003), significa conectar-se primeiro, para depois compreender os demais sujeitos que estão envolvidos em uma situação (autoempatia e empatia).

A escola é um local muito propício para conversas violentas e falta de entendimentos, pois tem-se pessoas convivendo por muito tempo, em um mesmo local, constantemente. Assim, a falta de conectar-se, com o passar do tempo, pode dificultar esta comunicação, aumentando a probabilidade de comunicações violentas.

Importante destacar que, na CNV, ter empatia e compreensão acerca do que o outro está sentindo ou pensando não implica em permissividade. Algumas práticas geram a necessidade de intervenção, principalmente com relação ao *bullying*, e até mesmo agressões físicas. Mas, quando ocorrem esses cenários, a CNV pode ser aplicada. Por exemplo: Paulo pegou a bola do João e não quer devolvê-la; e este último ameaça agredir o colega, ou então já o agrediu.

Nesse tipo de situação, é imprescindível a intervenção do educador, evitando algo mais grave. Após, é possível aplicar a CNV e buscar compreender os sentimentos e as necessidades de cada um, e isso acontece tanto em situações com crianças, quanto com adolescente, jovens e adultos.

2.4.2.3.Necessidades

O terceiro componente da CNV são as necessidades. Quando um sujeito as têm atendidas, geralmente, possui sentimentos confortáveis; quando não, tem sentimentos desconfortáveis.

As necessidades estão diretamente ligadas ao modo como cada um sente e se comunica. Assim, quando alguém se comunica de forma negativa, muito provavelmente está com alguma necessidade não atendida. Aquele que recebe uma mensagem negativa pode ter algumas reações, como: culpar a si próprio; culpar ao outro; perceber os próprios sentimentos e necessidades e/ou perceber os sentimentos e necessidades do outro.

A primeira opção, a de culpar-se, traz a ideia de aceitar o julgamento da outra pessoa, o que pode afetar a autoestima e trazer sentimentos de culpa e vergonha. A segunda reação, a de culpar os outros, pode provocar sentimentos de raiva e/ou mágoa. A terceira opção está em perceber os próprios sentimentos e necessidades, o que auxilia na conscientização e na

possibilidade de satisfazer as próprias necessidades não atendidas. A última reação está em perceber o que se passa com o outro envolvido, buscando compreender como surgiram determinadas mensagens negativas.

Para Rosenberg (2003), quando os sujeitos comunicam-se relatando seus sentimentos e necessidades, sem fazer julgamentos, ou sem buscar quem está certo ou errado, surgem possibilidades e formas de atender às necessidades de todos. Seguem alguns exemplos de necessidades, como forma de reflexão sobre a temática:

Honestidade; Autenticidade; Integridade; Presença; Autonomia; Escolha; Liberdade; Espaço; Espontaneidade; Expressão; Significado; Compreensão; Celebração; Clareza; Contribuição; Sentido; Luto; Inspiração; Realização; Evolução; Esperança; Aprendizado; Desafio; Descoberta; Criatividade; Valorização; Crescimento [...] (INSTITUTO CNV BRASIL, 2022).

Rosenberg (2003) afirma que, para adquirir libertação emocional, o ser humano passa por dois estágios. O primeiro é o da *escravidão emocional*, em que acredita ser responsável pelos sentimentos dos outros, e vice-versa. Já no segundo estágio, o *ranzinza*, se recusa a admitir que se importa com os sentimentos e necessidades dos outros.

Na escola, quando os envolvidos conseguem compreender que não podem satisfazer suas necessidades às custas dos outros, adquirem *libertação emocional*, deixando de ser escravos emocionais e ranzinzas.

2.4.2.4. Pedido

O pedido é o componente da CNV utilizado para pedir ajuda, isto é, quando as necessidades dos sujeitos não estão sendo atendidas. Para que as pessoas expressem seus pedidos, de modo que os outros tenham disposição para responder às suas necessidades, faz-se necessário utilizar uma linguagem positiva. É preciso utilizar frases menos vagas e abstratas, já que, quando se pede por ações concretas e específicas, as outras pessoas podem ajudar (ROSENBERG, 2003). No que concerne ao pedido, é preciso cuidado para não ser interpretado como exigência, isto é, quando o outro acredita que será considerado culpado ou punido caso não o atenda.

Segundo Rosenberg (2003), a finalidade da CNV não é alterar o comportamento das pessoas para obter desejos próprios, mas a de criar relacionamentos baseados na honestidade e na compaixão, que podem servir para atender às necessidades de todos.

Este referencial sobre a teoria e técnica da CNV foi base para a Formação em Mentoria de Diretores Escolares, além de estar presente na análise dos dados empíricos.

3. DA RELAÇÃO COM O SABER

Nesta seção, define-se o referencial teórico com alguns conceitos apresentados pela teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot, visto que o objetivo principal desta investigação é analisar os saberes e os não saberes (CHARLOT, 2000) de diretores acerca das suas relações intrapessoais (subjativas), da comunicação e dos relacionamentos interpessoais em ambientes escolares.

A teoria da Relação com o Saber teve início com os estudos feitos por Charlot e sua equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), a respeito de alunos em situação de fracasso escolar, a partir da década de 1980. Charlot (2000) faz uma crítica com relação à forma como o fracasso escolar era visto, com base na teoria da deficiência cultural e nas da reprodução social. Segundo o autor, essas teorias estão relacionadas aos estudos de uma “sociologia do sujeito, sem sujeito”, com base na Sociologia das décadas de 1960 e 1970 (FERREIRA, 2006).

Conforme Viana (2003), Charlot e sua equipe procuravam novas formas de analisar a questão do fracasso escolar, por meio de uma abordagem que desse maior importância às situações, às histórias, às condutas e aos discursos do sujeito, assim como aos processos de produção das situações de sucesso e de fracasso escolares, identificados em casos singulares, sem também deixarem de ser sociais.

A teoria da Relação com o Saber propõe uma leitura positiva da realidade social, buscando compreender o que aconteceu para que esses alunos se encontrassem em situação de fracasso escolar, sendo que essa forma de leitura pressupõe uma postura epistemológica e metodológica (CHARLOT, 2000; 2007).

A partir dessa ideia, Charlot (2000) traz a concepção de uma sociologia do sujeito, que dialoga com a psicologia lacaniana, estabelecendo como princípio que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro. Segundo o autor (2000, p. 38), “a experiência escolar é a do sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito”.

Com base nessa ideia, a teoria da Relação com o Saber mostra as diferentes formas por meio das quais o sujeito aprende, ponto relevante para o escopo desta pesquisa, conforme será apresentado nos tópicos desta Seção.

3.1. Conceitos e definições

Em 1982, Charlot deu a seguinte definição para a Relação com o Saber:

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (CHARLOT, 2000, p. 80).

Essa definição está relacionada à acumulação de Relações com o Saber, de maneira intuitiva, a qual ocultava a ideia essencial de relação. Segundo Charlot (2000, p. 80, grifos meus):

Pode-se, se assim se quiser, conservar essa definição, sem esquecer, no entanto, que a relação com o saber é **um conjunto de relações** e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola.

Em 1992, Charlot trouxe a seguinte definição: “A relação com o saber é uma **relação de sentido**, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p. 80, grifos meus). Com esta última definição, o autor demonstra uma preocupação com o rigor formal da concepção de sua teoria. Segundo o autor:

Essa definição tem o mérito de enfatizar a noção de relação, mas apresenta dois defeitos: por um lado, é tão formal, que tem-se revelado pouco operatória; por outro lado, oculta, desta vez, a pluralidade das relações. Pode-se, se assim se quiser, conservar essa definição, porém, com uma correção: **a relação com o saber é um conjunto de relações** (CHARLOT, 2000, p. 80, grifos meus).

Segundo Lira (2015), após várias análises desenvolvidas e pela insatisfação com as definições apresentadas até o ano de 2000, Charlot criou outras concepções acerca da Relação com o Saber:

Pode-se, também, a partir das análises desenvolvidas nas páginas que precedem, construir uma outra definição (ou várias...). Eu poderia adotar estas:

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

Souza (2011), em uma entrevista com Charlot, aponta para os diferentes tipos de definição a respeito da Relação com o Saber, uma vez que pensar sobre a teoria possibilita várias concepções a partir de novos questionamentos:

Charlot: [...] quanto a sua segunda pergunta, na verdade, não dei uma única definição de relação com o saber. Entre meus vários textos, dei três, quatro, cinco. Por exemplo, uma definição mais descritiva – a relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se aprende, e uma outra que é mais ampla - a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender. Entre as duas, de certa forma, não me importa a definição – o que me importa é a questão. Para mim, a pesquisa funciona com base nas questões, e não com base nas definições. A definição vem no final; logo, o que é interessante é quais questões a noção da relação com o saber permite enfrentar. E são várias (SOUZA, 2011, p. 17).

A partir desse pensamento, em que a Relação com o Saber é entendida como a relação entre diferentes aspectos que levam o sujeito a aprender sobre a sociedade e o ambiente em que está inserido, por meio de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, que podemos analisar, como parte do desenvolvimento desta pesquisa, quais os saberes e os não saberes de diretores no que diz respeito a suas relações intrapessoais (subjetivas), à comunicação e aos relacionamentos interpessoais em ambientes escolares.

3.2. Tipos de relação com o saber

Como visto, há muitas definições para a ideia da Relação com o Saber. Contudo, para o escopo desta pesquisa, será usada a seguinte definição: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Conforme Lira (2015, p. 59): “procurar saber supõe instalar-se em um determinado tipo de relação com o mundo, que pode ser distinto em diferentes ambientes de aprendizado”.

A autora também afirma que, dentro da teoria da Relação com o Saber, Charlot traz três aspectos que são considerados importantes: o epistêmico, o de identidade e o social. Para Lira (2015), são esses aspectos que permitem entender as Relações com o Saber trabalhadas por Charlot, já que o autor acredita que o sujeito é formado 100% de cada um deles, que se constituem uns nos outros.

3.2.1. Relação epistêmica com o saber

A relação epistêmica com o saber é, antes de tudo, uma relação com o aprender. E aprender é passar da não-posse a posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real (CHARLOT, 2000). Dessa forma, tem-se que o “aprender” tem significados diferentes para os sujeitos, ou seja, aprender não significa a mesma coisa para todos (CHARLOT, 2000; LIRA,

2015).

Segundo Lira (2015), para entender a relação epistêmica que um sujeito possui com o saber, é preciso compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Dessa forma, Charlot destaca três maneiras de relação epistêmica com o saber: a relação com um saber objeto, a relação com o saber executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional.

Para Charlot (2000), a relação com um saber-objeto se dá quando o aprender apropria-se de um objeto virtual, no caso, o saber encarnado em objeto empírico (por exemplo, livros), guardado em locais (por exemplo, biblioteca), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (por exemplo, educadores). Nesse sentido, aprender é a atividade de apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais e pessoas. Para se aprender, contudo, o saber precisa fazer sentido para o sujeito.

Já a relação com o saber executada pelo corpo se dá quando o aprender é o domínio de uma atividade ou capacidade de utilizar um objeto, ou seja, “Não é mais passar da não-possesão a posse de um objeto (o ‘saber’), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Dentro dessa ideia, “o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, aberto a situações reais, mas também virtuais” (CHARLOT, 2000, p. 69). Charlot (2000) chama esse processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade existente no mundo de imbricação do Eu na situação. Conforme o autor (2000):

Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade. Pode-se, no entanto, adotar uma posição reflexiva (metacognitiva) e designar a atividade através de um substantivo que lhe dá a aparência de um saber-objeto: aprender a nadar será aprender ‘a natação’, aprender a fazer adições ou a utilizar um computador tornar-se-á aprender ‘a adição’ ou ‘a informática’ (CHARLOT, 2000, p. 69).

E, finalmente, a relação com um dispositivo relacional se dá quando o aprender está sob a forma de domínio de uma relação com o outro, por meio de atividades como mentir ou ajudar alguém; e de uma relação consigo mesmo, por meio de atividades como persistir (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

Nessa perspectiva, aprender “significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Segundo Lira (2015, p. 61), “aprender a regular essa relação com os outros e consigo mesmo é fundamental para que se possa seguir na vida”. Dessa forma, a capacidade de

regulação da “distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70) é o processo epistêmico chamado *distanciação-regulação*, em que o sujeito epistêmico aparece como afetivo e relacional.

3.2.2. Relação de Identidade com o Saber

Charlot (2000) afirma que toda a relação com o saber apresenta uma dimensão enquanto relação de um sujeito com o seu mundo e com uma forma de apropriação do mundo. Dessa maneira, a relação de identidade com o saber é aquela em que o processo de “aprender” é uma construção de si próprio, uma construção da identidade do sujeito em que:

Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.
Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Conforme Lira (2015), essa ideia levou Charlot a adotar a posição de que a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber, ao invés de apenas processos de acumulação de conteúdos intelectuais.

Nesse sentido, é de extrema relevância o papel do outro na relação com o saber. Charlot (2000, p. 72) afirma que “esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele ‘fantasma do outro’ que cada um leva em si”. Lira (2015, p. 61) ao interpretar as ideias de Charlot (2000), ressalta que

[...] esse outro, além de ser essa outra pessoa que está ao lado de quem aprende, é também um outro que está interiorizado, uma espécie de representante virtual desse conjunto de alteridades com as quais se aprende a viver, e que regula as relações que se mantêm com os outros presentes corporeamente no mundo.

Sobre isso, Charlot (2000, p. 72) diz que “por fim, a relação que eu mantenho com uma pessoa está ‘sob o olhar’ de um outro virtual que contribui para regulá-la: diz-me quão grande é esse amor, quão legítimo é esse ódio, quão nobre é essa dedicação”.

3.2.3. Relação Social com o saber

Quanto à relação social com o saber, Lira (2015, p. 61) nos mostra que essa “exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse

indivíduo está inserido”. Conforme Charlot (2000, p. 73):

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.

Charlot (2000) destaca dois pontos importantes dentro da relação social com o saber. O primeiro ponto é o fato de que a análise da relação social com o saber não deve ser feita de forma apartada da análise das concepções epistêmicas e identitárias, mas sim, através delas. O segundo ponto é que a análise da relação social com o saber deve tratar de histórias sociais, e não apenas de posições ou trajetórias do indivíduo, como deslocamento entre posições. Charlot (2000, p. 74) frisa que “a questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo”.

É possível perceber que as dimensões com a relação com o saber estão interligadas umas às outras. E, ao fazermos referência à identidade do sujeito, é importante lembrarmos-nos que existe a participação do outro, tanto o externo quanto o interno, nessa construção.

Quanto à construção de si através do outro, a teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000) adota uma postura epistemológica, em que o sujeito é tido como um ser inacabado. Dessa forma, o sujeito nasce inacabado, mas, estando inserido num mundo habitado por seres humanos, esse mundo lhe trará um patrimônio, e a apropriação deste vai também torná-lo um ser humano (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

3.3. Perspectiva antropológica

Charlot possui uma perspectiva antropológica em que ressalta que “a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído” (CHARLOT, 2007, p. 56).

O autor também traz que, quando o indivíduo nasce, encontra-se desprovido de humanidade, já que esta é exterior a ele. Logo, ele nasce inacabado, em um mundo que preexiste a ele e que já se apresenta estruturado. Dessa forma, o indivíduo está aberto às transformações, através do encontro do humano sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana criou antes dele (CHARLOT, 2001; 2007). Para Charlot (2007, p. 56-57):

O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.

O sujeito transforma-se em ser humano por meio da apropriação do humano que já existe no mundo, através de suas relações com outros sujeitos. Para Charlot (2000; 2001; 2007; 2014) a educação é essa apropriação, sempre parcial, do humano por cada sujeito. O autor nos ensina que esse processo de apropriação do mundo está diretamente relacionado à obrigação de aprender.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nessa toada, Charlot (2000) distingue a ideia da relação com o saber da ideia da relação com o aprender (FERREIRA, 2006; LIRA, 2015). Para Charlot (2000), a ideia do aprender possui um sentido mais abrangente do que a do saber em dois sentidos.

O primeiro está ligado ao fato de que há maneiras diferentes de aprender que não são uma apropriação de um saber, compreendido como um pensamento enunciável pela linguagem. Já o segundo está ligado ao fato de que, quando se busca aprender, adquirindo saberes, sustentam-se relações com o mundo que superam o saber em si (CHARLOT, 2000; FERREIRA, 2006). Nesse sentido, Lira (2015, p. 50-51) afirma que

[...] existem, por exemplo, certas aprendizagens que implicam a necessidade do domínio da linguagem para a apropriação de enunciados que só podem existir através das palavras, enquanto outros tipos de aprendizagens requerem o domínio corporal de uma atividade. Aprender também pode configurar-se como domínio de certas formas de relacionamento com os semelhantes. O que é destacado como relação com o saber é, portanto, mais específico do que a relação com o aprender, tratando-se da relação com o conhecimento em seus formatos de objetos epistêmicos, conteúdos intelectuais.

Assim, a relação com o aprender é mais abrangente, já que há diversos tipos de aprendizagens que são exigidas pela vida social, como as regras de convivência, o vestuário, os relacionamentos interpessoais. Quanto à Relação com o Saber, esta está ligada às relações com o aprender que envolvem a atividade da razão, como a aprendizagem de conceitos e ideias em certos campos de conhecimento (FERREIRA, 2006).

Nesse diapasão, Charlot (2001) apresenta alguns enunciados que trazem esclarecimento com relação à ideia da relação com o aprender e à da Relação com o Saber:

Quadro 03: Relação com o aprender e Relação com o Saber

1. Aprender é um processo interior, que não pode existir sem o exterior.
2. Aprender é uma construção de si, que só é possível pela mediação do outro, em que o ensinar é a ação do outro que só funciona se tratar com um indivíduo em construção.
3. Toda a relação com o saber é também relação com si próprio, já que o aprender ocorre em uma relação simultânea indissociável do sujeito que aprende com o que ele aprende e com ele mesmo.
4. Toda a relação com o saber é também relação com o outro. Charlot (2001) traz que este outro está presente no processo de aprender sob três formas: como mediador do processo (como os pais, professores ou o autor do livro didático), sendo que essa mediação também pode ocorrer quando o sujeito imita, identifica-se e opõe-se; como o “fantasma do outro que cada um carrega em si”, que é psicologicamente construído como conexo ao sujeito quando ele deixa de ser indeterminado e coloca-se como sujeito; e o outro que representa a humanidade nas obras criadas pelo humano ao longo da História. Essas três formas de revelação do outro não existiriam umas sem as outras, sendo todas interdependentes.
5. Toda a relação com o saber é também relação com o mundo, em que o indivíduo não interioriza de forma passiva o mundo tal qual ele lhe é apresentado, mas o constrói.
6. Aprender é uma relação entre duas atividades. Charlot (2001, p. 28) afirma que essas atividades são “a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender” e “a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja”. Quanto a isso, para a interiorização de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram com que ele fosse criado, não de forma a repetir a própria atividade, mas de adotar a postura que corresponde a ela.
7. Toda a relação com o saber é singular e social. Isso porque aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito, porém esse sujeito é social, portanto, aquilo de que ele se apropria foi desenvolvido por uma atividade estruturada em relações sociais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Charlot (2001).

3.4. Informação, conhecimento e saberes

Para compreender a teoria da Relação com o Saber, é importante entender as diferenças entre informação, conhecimento e saber. Para realizar essa diferenciação, Charlot (2000) usa como estrutura o trabalho de J. M. Monteil referente ao ano de 1985, e Schlanger, referente ao ano de 1978. Assim, a informação, segundo Monteil, citado por Charlot (2000, p. 61), é um fato exterior ao sujeito que pode ser guardado, inclusive em banco de dados, e está “sob a primazia da objetividade”.

O conhecimento é o que resulta de uma experiência pessoal que está conectada a uma atividade de um sujeito, o qual possui qualidades afetivo-cognitivas e, dessa forma, é intransferível, estando “sob a primazia da subjetividade”. No que diz respeito ao saber, ele constitui-se em uma informação da qual o indivíduo se apropria. Assim, ele é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo” (CHARLOT 2000, p. 61).

Tanto a informação quanto o saber estão sob o domínio da objetividade. Isso significa

que se encontram fora do indivíduo e podem ser guardados em dispositivos ou bancos de dados, de forma que podem ser transmitidos por meio de materiais físicos, como, por exemplo, os livros. Contudo, o saber é diferente da informação porque pressupõe a apropriação pelo sujeito, o que o torna parecido com a ideia do conhecimento (VIANA, 2003; SILVA, 2021).

Para Charlot (2000, p. 61), “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e torna-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’”.

Segundo Silva (2021), baseado na teoria de Charlot, o que diferencia a informação do saber é que é possível que o indivíduo crie sentido para a informação, fazendo com que ela se torne um saber. Dessa forma, o sujeito produz saber.

3.5. Mobilização, atividade e sentido

A partir da compreensão de que o sujeito só pode se apropriar do mundo por meio do aprender, Lira (2015) diz que é através da experiência que o sujeito tem contato com as diferentes formas de aprender. Essas formas podem ser a aquisição de um saber específico relacionado a um conteúdo intelectual, a dominação de um objeto ou atividade e as formas de se relacionar com as outras pessoas. Charlot (2008, p. 178) relata a respeito da ideia do “aprender”:

Do princípio fundamental que só se humaniza quem se apropria da “humanidade” (ou “humanidade”), construída pela espécie no decorrer de sua história coletiva, pode-se deduzir que só se torna ser humano quem aprende. Aprender não é uma escolha, é uma necessidade imprescindível para o ser humano viver. Portanto, espontaneamente o ser humano quer aprender.

Conforme a teoria de Charlot, todos temos a capacidade de aprender, já que estamos em uma busca constante por novas maneiras de pensar e agir. Além disso, por meio da aprendizagem, realizamos certas práticas, as quais nos possibilitam novas apropriações de saberes. Isso nos traz segurança para atuar sobre as múltiplas questões existentes na sociedade e no mundo (DIEB, 2009).

Nesse sentido, Lira (2015) afirma, baseado na teoria de Charlot, que, nesse processo complexo e sempre inacabado, em que o indivíduo se constrói por meio de sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, surge o desejo de aprender. É esse desejo que inspira o sujeito ao ato de aprender e, conseqüentemente, à direção do saber. Isso porque esse sujeito vai atrás do que o atrai, concretizando, assim, por meio da interiorização, o que era somente uma realidade externa. Sobre o aprender:

Aprender implica desejo, movimento e atividade. As noções de mobilização, de desejo e de atividade dos sujeitos são importantes para a compreensão da relação destes com o aprender. Como seres incompletos e inacabados, somos sujeitos que desejam se completar, aprender no mundo e sobre o mundo (FERREIRA, 2006, p. 23).

Para Charlot (2000; 2007), o impulso para o aprender ocorre em razão do desejo, porque o ser humano é incompleto. Se transformar-se em algo completo e acabado, o ser humano deixa de ser sujeito e passa a ser objeto. Nesse sentido, é através do desejo de aprender que o autor apresenta os conceitos de mobilização, atividade e sentido.

3.5.1. Mobilização

O conceito de mobilização, segundo Charlot (2000), traz a ideia de movimento. Nesse ponto, Charlot (2000; 2007) destaca a diferença entre motivação e mobilização. A primeira é externa ao indivíduo, como uma forma de convencê-lo a fazer algo em busca de uma recompensa, enquanto a segunda é o movimento que vem de dentro do sujeito.

Dessa forma, a mobilização não depende da motivação para existir. Conforme Ferreira (2006), o indivíduo mobiliza-se para uma atividade quando deseja tanto entrar como permanecer nela, já que ela passa a ter sentido e valor para ele. Segundo a autora, é um desejo que, pela própria condição de incompletude humana, jamais será completamente satisfeito.

Charlot (2007) aduz que a mobilização só acontece quando o aprender tem um sentido para o indivíduo, que pode produzir prazer, respondendo a um desejo. Nessa esteira, são abordados dois conceitos ligados à mobilização: o móbil, que é a razão para agir; e os recursos, que são as forças de diferentes ordens de que se dispõem e que são acionadas (VIANA, 2003).

3.5.2. Atividade

Segundo Ferreira (2006, p. 24), com base na teoria de Charlot:

O termo atividade implica em ações práticas e contextualizadas, resultantes da mobilização de sujeitos particulares. Supõe trocas entre os sujeitos e destes com o mundo. Só faz sentido para um sujeito particular algo que lhe acontece se tem relação com as outras coisas de sua vida, “se produz inteligibilidade”.

Charlot (2000) conceitua atividade como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que têm como objetivo alcançar uma meta.

3.5.3. Sentido

Viana (2003), conforme a ideia de sentido, na teoria de Charlot, considera três aspectos: o que é significante ou tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, e o que aclara algo no mundo. Segundo Charlot (2000, p. 56):

O sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Proponho-me, ainda, dando mais um passo à frente, sublinhar que esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito.

Quanto à ideia de sentido, Viana (2003) destaca a necessidade de colocar também a ideia de desejo. Para Charlot (2000, p. 57): “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é”.

Ferreira (2006, p. 25), ao citar o trabalho de Basso (1998) traz uma diferenciação entre sentido e significado:

O significado é uma dimensão elaborada independente da relação particular do sujeito com o significado da ação, fato ou atividade em si. Já o termo sentido depende diretamente da subjetividade dos sujeitos, ou seja, da relação do sujeito com a significação da ação.

Para Ferreira (2006), as ideias de Basso (1998) se parecem com as ideias de Charlot (2000), conforme segue: “quando o significado das ações, das atividades e dos signos são apropriados pelos sujeitos envolvidos no contexto, eles passam a atribuir a essas ações com sentido correlato ao seu significado” (FERREIRA, 2006, p. 25).

Além disso, merece destaque o fato de que o sentido não é estático. Conforme Charlot (2000, p. 57):

Finalmente, vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

Dessa forma, o sentido vai se modificando conforme o sujeito aprende, no decorrer da apropriação dos significados.

3.6. As figuras do aprender, o inventário do saber e a posição social do sujeito

Após analisar ideias que estão conectadas à necessidade e ao desejo de aprender dos sujeitos, Charlot (2000) traz que a aprendizagem não se dá somente de uma maneira: o ato de aprender assume muitas formas, as quais são chamadas de figuras do aprender. Assim, “as

figuras do aprender são, portanto, configurações sob as quais o ato de aprender se apresenta e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis” (DIEB, 2009, p. 15). Nas palavras de Charlot (2008, p. 178-179).

Essas “formas de aprender” podem ser interligadas, o que ocorre quando uma delas induz em outros efeitos de “intersignificação”; mas nem sempre acontece isso e, em todo caso, elas permanecem diferentes, heterogêneas e, às vezes, concorrentes. Portanto, pretender agrupá-las em uma só categoria, denominada “saber”, mesmo que se construa subcategorias, é pouco pertinente; e, ao fazê-lo, corre-se o risco de que as formas dominantes do aprender imponham suas lógicas específicas às outras.

Nesse sentido, Charlot classificou as figuras do aprender por uma perspectiva epistêmica com o saber, dando destaque a processos e atividades próprias de cada tipo de aprender. Por exemplo, é diferente aprender a nadar como domínio de uma prática, e aprender sobre natação como um conjunto de enunciados, já que esses dois tipos de aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber (VIANA, 2003; DIEB, 2009).

Quadro 04: Principais figuras do aprender classificadas por Charlot (2000)

1. Aprender saberes-objetos , que é o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando apresentado como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento e objetos-saberes, que é onde o saber está incorporado, como livros e monumentos artísticos;
2. Aprender uma atividade , por meio de objetos que aprendemos a usar. Por exemplo, aprendemos a usar a escova de dentes, o computador e a bicicleta. Precisamos aprender a utilizar esses objetos para, então, podemos fazer uso deles. Aqui também entram as atividades e experiências específicas a serem dominadas, como por exemplo aprender a dirigir um carro, em que é preciso que haja a prática para que se chegue a um bom resultado;
3. Aprender dispositivos relacionais , que são as formas relacionais que aprendemos, construindo-se gradativamente, como por exemplo as relações amorosas, conviver em ambientes sociais diferentes etc.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em CHARLOT (2000).

Charlot e sua equipe, por meio da definição das figuras do aprender, criaram uma postura investigativa a partir da criação de uma metodologia de pesquisa chamada de inventário ou balanço do saber (RIBEIRO, 2012; REIS, 2012).

O inventário ou balanço do saber é um instrumento de pesquisa criado por Charlot e sua equipe, que se trata da produção de um texto individual pelos estudantes, a partir de um enunciado previamente apresentado, levando-os a pensar sobre o que aprenderam em diferentes contextos, com quem aprenderam e o que consideram importante (REIS, 2012; SOUZA, 2016).

Para o escopo desta pesquisa, os textos elaborados pelos sujeitos foram suas reflexões, feitas por meio de suas falas durante as atividades síncronas realizadas, a partir de dois enunciados apresentados, conforme apresentado na Seção 4 “Procedimentos Metodológicos”.

Segundo Charlot (2000): “assim definida, a problemática da relação com o saber implica uma certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos”. Conforme o autor (2000), é realizada uma análise a respeito dos textos produzidos que consiste na identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento desses elementos em constelações.

As constelações são construções teóricas que incluem coerências encontradas entre os dados empíricos, e podem encontrar-se sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais não devem ser considerados como categorias, já que sua construção ocorre a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação. Essas constelações trazem os temas que o pesquisador, com base na teoria da Relação com o Saber, considera relevantes para compreender os sentidos e significados que os participantes da pesquisa produzem, a partir das relações com as diversas figuras do aprender.

Entender as figuras do aprender e a metodologia de pesquisa criada por Charlot e sua equipe é essencial para esta pesquisa, já que é a partir das figuras do aprender, dos sentidos e dos significados que é possível identificar os elementos que servirão como base para a construção das constelações. Além de compreender os diferentes fatos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir da incompletude do ser humano, e de quais são os procedimentos necessários para realizar investigações com foco na Relação com o Saber, é preciso considerarmos também, para este trabalho, a posição social que o sujeito ocupa nesse processo:

Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva.
[...] Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva. Não estou desistindo da posição social objetiva; claro que ela é muito importante, mas, quando conheço a posição social objetiva, eu preciso saber, ainda, o que cada um faz dessa posição social objetiva. O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva (CHARLOT, 2014. p. 139).

Quanto à posição objetiva e à posição subjetiva, Charlot (2000) afirma que a ideia de posição remete a lugar, no sentido de espaço, e à ideia de postura, no sentido de corporeidade. Dessa forma, a posição do sujeito é aquela que ele ocupa, mas também a que assume, ou seja, o lugar que o sujeito ocupa em um espaço social e a postura que nele adota.

O autor (2000, p. 22) aduz que “o lugar objetivo, que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária”. Portanto, não é suficiente

saber qual a posição social de um sujeito, mas também deve-se entender o significado que ele próprio dá àquela posição.

“A posição subjetiva é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva” (CHARLOT, 2007, p. 20). Assim, a posição social subjetiva pressupõe todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação à posição social objetiva. Isso também ocorre no processo de aprender, devido à posição social do sujeito dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem que se dá por sua ocupação subjetiva nesse papel.

Dessa maneira, por meio da teoria da Relação com o Saber de Charlot, que visa analisar as diferentes relações que o sujeito vivencia nos processos de aprender e de se posicionar no mundo, que podemos entender, para o escopo desta pesquisa, quais são os saberes dos diretores escolares em relação à comunicação e às relações interpessoais no ambiente escolar e às relações intrapessoais (subjetivas).

É por meio do desejo de aprender e de suas relações com as diferentes figuras do aprender que esses diretores se constituem como sujeitos e ocupam sua posição, tanto objetiva como subjetiva, frente aos desafios e dificuldades apresentadas no contexto escolar. Também é importante atentarmos para o fato de que o papel de diretor é uma relação com o saber executada pelo corpo, já que se aprende a ser diretor, muitas vezes, sendo-o, o que significa que é no exercício da função que muitos aprendem a ser diretores escolares.

Por meio destes estudos, pode-se analisar os saberes e não saberes do diretor de escola através de sua história de vida, que, geralmente, tem início com a escolha da profissão docente e o trabalho em sala de aula, até chegar à função de diretor. Dessa forma, é possível perceber a relação que essas pessoas estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos, como os modificam e ocorre o desenvolvimento de novos saberes.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, subdivida em três partes, apresenta-se: o universo da pesquisa, a coleta de dados, e, na terceira parte, a opção de analisar esses dados pela perspectiva da Relação com o Saber, pois foi necessário agrupar os dados e estabelecer as constelações (categorias), com o intuito de responder à questão de pesquisa (ROSA, 2020).

De acordo com Becker (2015), não existe uma única forma certa de fazer pesquisa, por isso tivemos de assumir um tipo de caminho metodológico para escrever a respeito dos dados coletados, e posteriormente analisá-los. Para o autor (2015):

Os escritores consideram a organização do texto um problema também, porque imaginam que apenas uma das maneiras é a certa. Não se permitem ver que todas as várias maneiras de organização em que conseguem pensar têm algum mérito e que nenhuma é perfeita. Quem acredita na perfeição platônica não gosta de concessões pragmáticas e só as aceita quando a realidade os obriga a isso – por exemplo, a necessidade de terminar um artigo ou uma tese (BECKER, 2015, p. 58).

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com caráter exploratório, tendo como objeto de estudo os saberes e os não saberes (CHARLOT, 2000) de diretores escolares, e como objetivo principal analisar os saberes e os não saberes de diretores no que diz respeito a suas relações intrapessoais (subjetivas), à comunicação e aos relacionamentos interpessoais em ambientes escolares.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa constitui-se em coleta de dados relativos às pessoas, conversas, locais, entre outros. Os resultados não necessitam ser comprovados por hipóteses ou quantificar variáveis, mas ela busca compreender os diversos fenômenos e suas complexidades.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), é um meio para explorar e para entender o significado que os sujeitos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. A abordagem exploratória é utilizada por se tratar principalmente de técnicas de pesquisas qualitativas que permitem explorar um problema de forma mais complexa, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses e, assim, estimular a compreensão.

De acordo com Flick (2009, p. 109), o lócus desta investigação se deu em uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares, oferecida pela UFSCar, em conjunto com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), com parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), durante o ano de 2021.

4.1. Universo da pesquisa

O universo desta investigação foi composto por diretores escolares que participaram de uma Formação em Mentoria de Diretores Escolares. Esta Formação foi realizada antes desta pesquisa, tratando-se de um piloto com o intuito de elaborar uma metodologia específica para mentoria de diretores, baseada na perspectiva da cultura colaborativa. A principal meta da formação foi ensinar e aprender a colaborar com os pares – por meio de trocas de saberes e experiências –, tendo a expectativa de propiciar contribuição em seus afazeres pedagógico, financeiro e administrativo (LUIZ *et al.*, 2021). A Formação teve base teórica em Charlot (2000), acerca da Relação com o Saber.

4.1.1. A origem da Formação em Mentoria de Diretores Escolares

Com o objetivo de contextualizar o percurso da Formação em Mentoria de Diretores Escolares, esclarece-se que, no início da Formação, houve a aplicação de dois formulários online encaminhados aos diretores escolares brasileiros, por meio de um convite eletrônico, utilizando-se de *e-mails* cadastrados na base do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo⁴. O primeiro questionário tinha duas questões abertas, aplicadas para identificar os temas mais recorrentes referentes aos problemas enfrentados pela escola. Com essas informações, se configurou o segundo formulário, com 40 questões fechadas de múltipla escolha, nos eixos: iniciativas, legislação, rotinas burocráticas, ações pedagógicas, ensino e aprendizagem, formação continuada, avaliações internas e externas, currículo escolar, recursos financeiros, segurança, evasão escolar, gestão democrática, violência e participação das famílias.

Com a aplicação e a análise de resultados dos dois questionários, criou-se uma amostra, com a preocupação de obter respostas de diretores de todas as regiões do país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Por meio desses dados coletados, verificaram-se os principais desafios dos diretores escolares brasileiros.

Ao contemplar-se, por meio desses questionários, o que era significativo para os diretores, a equipe UFSCar, composta por membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em

4 O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar e ao planejamento desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para acessar, basta clicar em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em 01 de jan. de 2023.

Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC), elabora nove salas temáticas, denominadas: Sala 1 “Mentoria e as bases técnicas de apoio ao mentor”; Sala 2 “Saberes dos diretores e a cultura colaborativa”; Sala 3 “Comunicação e relações interpessoais”; Sala 4 “Relação com a Secretaria de Educação/Políticas Públicas e os saberes dos diretores”; Sala 5 “Projeto Político Pedagógico e a Pedagogia de Projetos”; Sala 6 “Liderança do diretor de escola”; Sala 7 “Gestão financeira e as demandas de infraestrutura na escola”; Sala 8 “Avaliação de aprendizagem, institucional e de larga escala”, e Sala 9 “Violências sociais e escolares: o desafio das relações cotidianas”.

Como não era possível oferecer a Formação em Mentoria de Diretores Escolares para todos os gestores escolares do Brasil, mesmo tendo parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), decidiu-se selecionar os estados que participariam, bem como os critérios de escolha: a) as diferenças e especificidades do país, com características sociais díspares; b) a proporção de quantidade de estados participantes: dois estados da região Centro-Oeste, três estados da região Nordeste, dois estados da região Norte, dois estados da região Sudeste, e um estado da região Sul; e, c) os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre os anos de 2005 a 2017.

Com esses critérios, foram selecionados 10 estados: Mato Grosso e Goiás, da região Centro-Oeste; Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, da região Nordeste; Pará e Rondônia, da região Norte; Rio de Janeiro e São Paulo, da região Sudeste; e Santa Catarina, da região Sul. Ainda, na questão de critérios, a SEB/MEC optou por trabalhar somente com as Secretarias Estaduais de Educação, por isso os participantes deveriam obrigatoriamente fazer parte das escolas dos governos estaduais.

Após a seleção dos estados, cada uma das Secretarias de Educação (SEDUC), fez a seleção de quatro diretores escolares para participação na formação de diretores mentores, tendo preestabelecido alguns critérios básicos, que foram:

- Estar em exercício na função de diretor no momento da seleção para mentor no âmbito deste Projeto, preferencialmente concursado e com mandato até o fim do projeto;
- Ter experiência de no mínimo 05 (cinco) anos na função de diretor escolar, preferencialmente na mesma escola;
- Ter exercido a função de diretor em escola que tenha atingido as metas calculadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP), considerando as edições dos anos de 2017 e 2019;
- Ter exercido a função de diretor em escola que tenha obtido ao menos um resultado igual ou superior a 4 (quatro) para o Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (Indicadores Educacionais/INEP), considerando a edição do ano de 2019 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021).

Além desses critérios para a seleção dos diretores escolares, também foi sugerido que cada Secretaria de Educação (SEDUC) levasse em consideração as seguintes características: experiência em estrutura organizacional, motivação e compromisso, conhecimento de liderança da escola e do sistema educacional e habilidades interpessoais.

Esse processo foi feito pelas seguintes etapas: critérios de seleção previamente estabelecidos, verificação do interesse dos diretores escolares previamente selecionados em participar do programa, análise dos currículos e encaminhamento do formulário com os dados dos diretores selecionados.

Com isso, após a seleção dos diretores escolares, a Formação em Mentoria de Diretores Escolares contou com 37 diretores de escola e 24 representantes das Secretarias de Educação, totalizando 61 participantes dos estados. Destaca-se que, para esta investigação, somente foram utilizadas as falas dos diretores escolares, sendo estas transcritas para a forma escrita. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o sigilo das informações e o anonimato dos participantes.

O recorte do universo desta dissertação tem como foco as atividades realizadas no primeiro encontro online síncrono da Sala Temática 3 “Comunicação e relações interpessoais”, que contou com a participação destes cursistas.

4.2. O Lócus desta Pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa, foi delimitado como recorte as atividades do primeiro encontro online síncrono da Sala Temática 3 “Comunicação e relações interpessoais”. Esse encontro ocorreu no dia 11 de maio de 2021. O critério de escolha deste dia ocorreu devido ao fato de que os cursistas falaram bastante de seus sentimentos e de seus relacionamentos com os demais atores da escola, o que propiciou as análises de dados desta pesquisa.

O material de estudos desta sala temática foi elaborado por Gomes; Lobato; Silva (2021), e tratou de conteúdos como: a escuta ativa nas relações interpessoais, ferramentas de diálogos, conversas difíceis, bases do *feedback* oral, Comunicação Não-Violenta, ciclo das estações e perfis dos profissionais da escola. Essa sala temática focou, portanto, na comunicação e nas relações interpessoais dentro e fora do ambiente escolar, e em como poderiam ser solucionados os conflitos dentro desse contexto, de forma assertiva e buscando uma alternativa interessante para todos os envolvidos.

Para a elaboração do material de estudo desta pesquisa, que traz como tema reflexivo os saberes e os não saberes dos diretores escolares quanto à comunicação e às relações

interpessoais no ambiente escolar e às relações intrapessoais (subjctivas), foi realizado o Inventário do Saber a partir das respostas transcritas dos diretores escolares obtidas nas atividades propostas no primeiro encontro da Sala Temática 3 “Comunicação e relações interpessoais”. Nesse contexto, foi possível identificar os temas e criar as Constelações que dizem respeito às formas de lidar com os conflitos e com as relações interpessoais na escola, e às formas de lidar com os conflitos internos (intrapessoais).

O material de estudo desta Sala Temática foi composto por texto escrito, videoaulas previamente gravadas, e atividades síncronas e assíncronas disponibilizados na plataforma Moodle, que para este curso foi denominada de Sistema de Apoio ao Mentoria (SAM). A ementa desta sala temática trouxe como pontos principais de estudo:

Escuta ativa para as relações existentes dentro e fora da escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, pais e comunidade). Soluções de conflitos nos relacionamentos interpessoais dentro dos espaços escolares. Convivências e diferenças nos diálogos. Aprendizagem de *feedback* oral. Ferramentas de mediação e negociação de Harvard. Comunicação não violenta. Escola justa. (LOBATO; SILVA, 2022).

Para o desenvolvimento dos diferentes momentos do primeiro encontro, foi utilizada a plataforma do *Google Meet*, com duas formas de participação: uma, quando o cursista entrava na *sala geral* e ouvia a explanação do conteúdo e a explicação das atividades a serem desenvolvidas de forma síncrona; e outra, em *pequenos grupos*, divididos pela coordenação da Formação, que eram compostos por diferentes diretores e técnicos de secretaria de diversos estados, que ficavam misturados. Em cada um dos pequenos grupos, havia um responsável da equipe UFSCar que conduzia todo o processo e o desenvolvimento das atividades, denominado Apoio Teórico e Técnico (ATT). Os ATT eram membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) e colaboradores da Formação.

No primeiro encontro referente à Sala Temática 3 foi feita a divisão dos participantes em nove pequenos grupos, que refletiram sobre os temas apresentados e realizaram atividades que foram gravadas. As falas nesses pequenos grupos foram, então, transcritas, servindo como base de dados para a parte empírica desta dissertação.

4.2.1. Descrição das atividades na sala geral

O primeiro encontro da Sala Temática 3 “Comunicação e relações interpessoais” ocorreu em 11 de maio de 2021. Após o início da gravação da videoaula, foi apresentada a Sala Temática pela Professora da UFSCar coordenadora do curso. Ela rapidamente explicou qual era o principal assunto da Sala e apresentou os três palestrantes responsáveis por esta.

O primeiro palestrante da Sala iniciou sua fala apresentando o tema dos conflitos, e explicando como estes podem ser positivos e necessários para ocorrerem mudanças, o que significa que os conflitos podem ser oportunidades de transformações na escola. Foram abordadas formas de lidar com os conflitos antes de se tornarem violências. Também, contemplou-se os seus tipos e quem são seus principais atores dentro do contexto escolar.

Falou-se sobre a escuta ativa, e sobre a importância da fala e, explicou-se quais eram os três objetivos da Sala Temática 3 (refletir sobre maneiras efetivas e positivas de lidar com os conflitos no ambiente escolar; aprender sobre os métodos autocompositivos como práticas possíveis para as convivências escolares; e compreender a perspectiva da escola justa – por meio de engajamento, explicação e transparência – como proposta de inclusão escolar). Essa primeira explanação foi feita em aproximadamente 25 minutos.

4.2.2. Descrição das atividades dos Pequenos Grupos

Depois da explanação do conteúdo, houve a explicação de uma primeira atividade realizada nos pequenos grupos: cada participante teria o tempo de dois minutos para compartilhar uma experiência em que tenha sido convidado para participar de algo, porém que não tenha se sentido engajado para aquilo. Em seguida, os participantes foram direcionados para os pequenos grupos, onde permaneceram por 20 minutos.

A segunda palestrante conduziu a Sala Temática 3, convidando os participantes a resumirem em duas palavras o que eles haviam compartilhado nos pequenos grupos – a respeito da experiência em que teriam se sentido desengajados –, colocando essas duas palavras em uma nuvem de palavras, o que foi feito por meio do site *Mentimeter*. A pergunta mote foi: “O que me desmobiliza a participar? O que não me propicia engajamento?”.

A palestrante, então, falou a respeito da empatia, da escuta ativa, da importância das perguntas abertas e da técnica da paráfrase. Depois de um intervalo de 15 minutos, na sala geral, a palestrante explicou a segunda atividade a ser realizada nos pequenos grupos.

Diferentemente da primeira, em que os participantes falaram sobre uma situação em que não se sentiram engajados, dessa vez, nos espaços dos mesmos pequenos grupos, os participantes contaram uma experiência em que foram convidados e sentiram-se engajados. Agora, o tempo de fala seria de cinco minutos para cada cursista – os participantes foram direcionados para os pequenos grupos e lá permaneceram pelo período de 40 minutos. Ao retornar à sala geral, com todos os participantes juntos, a palestrante convidou aqueles que se sentissem à vontade a relatar como havia sido a experiência nos pequenos grupos. Ao final, a

palestrante convidou os participantes a criarem outra nuvem de palavras, mas dessa vez com a seguinte pergunta: “O que me mobiliza a participar? O que me propicia engajamento?”.

As atividades realizadas nos pequenos grupos ocorreram depois da explanação do conteúdo na Sala Geral. Em cada pequeno grupo – no total eram nove – havia aproximadamente cinco participantes, sendo esses, diretores de escola e representantes das Secretarias de Educação. O tempo de duração da primeira atividade nos pequenos grupos foi de 20 minutos, e da segunda atividade nos pequenos grupos, 40 minutos. A gravação de cada pequeno grupo foi realizada pelos responsáveis de cada grupo, denominados Apoio Teórico e Técnico (ATT).

A questão norteadora da primeira atividade do pequeno grupo foi “qual experiência eu tive em que fui convidado, porém não me senti engajado nem motivado a participar?”. Já a questão norteadora da segunda atividade nos pequenos grupos foi “qual experiência eu tive em que fui convidado, e me senti engajado e motivado a participar?”. Após transcorrido o tempo destinado a cada uma das atividades, os participantes retornaram à sala geral e compartilharam como foi a experiência nos pequenos grupos.

4.3. Coleta e análise dos dados

A coleta dos dados desta pesquisa diz respeito à participação de cada um dos 37 diretores de escolas, referentes aos 10 estados brasileiros, conforme as atividades síncronas realizadas no primeiro encontro da Sala Temática 3. Esses encontros foram gravados e divididos em dois tipos de gravação: videoaula, em que todos os participantes permaneceram na Sala Geral da plataforma *Google Meet*, durante as aulas ministradas e nas interações gerais com todo o grupo, sendo que sua gravação foi feita pela ferramenta da própria plataforma; e, atividades dos pequenos grupos denominados de 1 a 9, em que os participantes foram separados em pequenos grupos pelo administrador da plataforma para a realização de interações reflexivas, sendo que sua gravação foi feita pela extensão de navegador *Screen Recorder*.

O tempo de duração de cada encontro foi de três horas, sendo que os dois tipos de gravação tiveram tempos variados, conforme o estabelecimento das atividades, tendo entre 20 minutos a 1 hora e 30 minutos de duração. As atividades propostas para o encontro foram disponibilizadas previamente no Sistema de Apoio ao Mentoria (SAM), compostas pela descrição do encontro e descrição das atividades síncronas.

Para o escopo desta pesquisa, foi realizada a transcrição dessas gravações, com a finalidade de coletar as falas dos diretores de escola. No total foram realizadas 16 transcrições, todas referentes às atividades realizadas nos nove pequenos grupos. Com base nos dados

coletados, através das transcrições das gravações das atividades nos pequenos grupos (de 1 a 9), foi realizada uma tabulação, com verificação da relação dos temas trabalhados nas Constelações.

Essas Constelações foram elaboradas com a intenção de analisar os dados coletados, dentro da perspectiva das Relações com os Saberes dos participantes, compreendendo como estes lidam com os conflitos e com as relações interpessoais na escola, além de seus conflitos intrapessoais (subjetivos). Conforme a teoria da Relação com o Saber, foram analisadas as atividades síncronas realizadas no encontro da Sala Temática 3, sendo elaboradas duas Constelações: Constelação 1 – *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar*; e Constelação 2 – *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos)*, apresentadas a seguir.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentam-se os dados com o intuito de analisá-los, conforme o referencial teórico de Charlot (2000). Como já dito na seção anterior, os dados recolhidos fizeram parte de atividades desenvolvidas nos nove pequenos grupos, que participaram da Sala Temática 3, no primeiro encontro. As falas dos participantes foram divididas em duas Constelações, conforme designa Charlot (2000), que são: Constelação 1 – *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar*; Constelação 2 – *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos)*.

No decorrer dos meses de junho a setembro de 2021, foram realizadas as transcrições das gravações das atividades, divididas entre videoaulas e atividades dos Grupos de 1 a 9 (pequenos grupos), através da utilização da ferramenta “digitação por voz” do *Google Docs*, com o intuito de facilitar o processo de transcrição. Após essa primeira fase, as transcrições foram organizadas para dar início ao processo de análise dos dados, com base nos procedimentos explicados a seguir.

4.1. Procedimentos para análise dos dados

Conforme Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012), a interpretação dos dados coletados tem o objetivo de trazer um significado mais amplo ao questionamento central da pesquisa. Dessa forma, os dados são vinculados a outros conhecimentos e à fundamentação teórica estudada. Segundo esses autores, a análise dos dados deve ser feita de forma clara e precisa, através da sua organização, antes de iniciar sua interpretação. Depois da realização das transcrições das gravações, os dados coletados foram organizados seguindo as quatro etapas apontadas por Diehl & Tatim (2004) e Mascarenhas (2012).

Na primeira etapa, a da seleção, após concluída a transcrição, foram realizadas as conferências dos textos transcritos com as gravações e as devidas correções nas falhas das transcrições, de forma a manter na íntegra a fala dos participantes das atividades. Após finalizado esse processo, na etapa da classificação, os dados foram ordenados em um documento do *Word*, no qual as falas dos participantes foram separadas em grupos de 1 a 9. Depois, foi realizada a etapa de codificação, em que se buscaram formas de lidar com os conflitos e com as relações interpessoais na escola, e formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos) dos participantes.

4.1.1. Processo de organização e classificação dos dados coletados

Na etapa de representação, foram verificados os dados coletados, com o objetivo de identificar os temas apresentados em cada grupo, conforme o Inventário do Saber. Assim, foi possível elaborar as Constelações, conforme as figuras do aprender, com o propósito de identificar os processos que caracterizam essas figuras.

No documento do *Word*, foram identificadas as figuras do aprender em cada uma das falas sobre formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar; e formas de lidar com os conflitos intrapessoais (internos).

As falas dos participantes foram analisadas sob o prisma dos componentes da Comunicação Não-Violenta (observações, sentimentos, necessidades e pedidos), conforme as figuras do aprender: **objeto saber** (perspectiva teórica); **saber fazer** (atividade prática); e **saber ser** (saber relacionar-se), possibilitando a elaboração das duas Constelações.

A separação dos dados foi realizada em cada um dos Grupos, e esses dados foram posteriormente agrupados nas Constelações, para que assim fosse possível verificar o que os participantes sabem sobre os temas das Constelações apresentadas, conforme segue.

4.2. Análise das figuras do aprender nas constelações

Após finalizadas as quatro etapas do processo de organização dos dados coletados, os dados foram agrupados, e então foram criadas duas Constelações para esta pesquisa.

Durante a construção das Constelações, foi possível perceber que várias falas dos diretores se encaixavam em mais de uma das figuras do aprender, o que no entendimento da autora desta investigação, faz parte do processo da Relação com o Saber (RcS), já que esta relação ocorre com o outro, consigo mesmo e com o mundo na construção do conhecimento de cada sujeito no processo de aprender.

Como Charlot (2000) afirma que o sujeito é um ser humano único, feito dessas relações, e as figuras do aprender estão interligadas nessas relações como um todo, em muitos momentos houve a dificuldade da separação das falas dos participantes em apenas uma dessas figuras.

Charlot (2000) indica que o sujeito se constitui por cada um de seus registros, que não são cumulativos, mas interdependentes, assim, o trabalho de análise permite visualizar às diversas aprendizagens dos participantes da pesquisa. Principalmente, na perspectiva relacional do saber, evidenciam-se três dimensões: epistêmica, identitária e social. Não há hierarquização

entre elas, pois, quem aprende a mobilizar-se, acaba fazendo-o nas três dimensões. Para melhor compreensão das análises, as duas constelações (relações interpessoais e intrapessoais) foram separadas, conforme segue.

4.2.1. Análise das figuras do aprender na Constelação 1

Com a classificação dos dados da Constelação 1 - *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar*, iniciou-se a análise das figuras do aprender com o **objeto-saber** (perspectiva teórica), **saber fazer** (atividade prática) e **saber ser** (saber relacionar-se).

A partir da análise da figura do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), foi possível identificar como os diretores agem em situações de conflitos e nas relações interpessoais no ambiente escolar, baseados em técnicas teóricas (objeto saber). Com a análise, percebeu-se que a escuta ativa é uma técnica importante para a comunicação e as relações interpessoais dentro da escola, porém que nem sempre técnicas como estas são aprendidas pelos diretores como um objeto-saber, isto é, houve manifestações e preocupações com relação à ausência de perspectivas teóricas a respeito do tema. Assim, segue fala de um dos grupos:

Se eu tivesse a oportunidade de conhecer a mediação de conflitos, faria uma escuta ativa. Se a gente tivesse naquela época essa oportunidade, teria ajudado bastante. A gente fazia mais pela sensibilidade, mas não como técnicas (Diretor de um pequeno grupo).

Vê-se, portanto, que técnicas de comunicação como a escuta ativa são usadas mais pela “sensibilidade”, ou seja, por uma visão intuitiva e subjetiva do sujeito, dentro de uma perspectiva relacional consigo mesmo e com o outro (saber ser), do que propriamente como teorias estudadas.

Nessa fala, também é possível notar, conforme os quatro componentes da Comunicação Não-Violenta (observação, sentimentos, necessidades e pedidos), que existe um **sentimento** de frustração do diretor por não ter conhecido técnicas em sua trajetória profissional, pois este reconhece que a comunicação assertiva dentro da escola facilita a convivência. Percebe-se uma **necessidade** do diretor de aprender mais a respeito de teorias e técnicas que possam auxiliar na comunicação e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

Em outro relato, percebe-se a **necessidade** de outro diretor em efetivar projetos na escola que possuam fundamentação teórica, como: Grêmios, oficinas de liderança e ensinamento de questões de africanidade; conforme segue:

Percebendo que existia essa questão da religiosidade muito forte e percebendo o sofrimento de alguns alunos (...), construindo projetos com fundamentação teórica, eu comecei a realmente encabeçar alguns projetos na escola, para que os alunos se sentissem realmente pertencentes e tivessem voz. A escola não tinha um Grêmio, incentivei que a escola tivesse um grêmio; fiz oficinas de liderança com esses estudantes; trabalhamos a questão da africanidade (Diretor de um pequeno grupo).

Compreende-se que, pela questão de a religiosidade ocidental e cristã ser muito significativa dentro daquela escola, conforme declaração deste diretor, alguns alunos de origem africana não estavam se sentindo representados. Por isso, a necessidade de projetos com fundamentação teórica, ou histórica, que poderiam trazer de volta a voz das minorias, com a intenção de possibilitar sentimentos de pertencimento a todos, sem discriminação, no ambiente escolar.

Analisando essa fala sob a perspectiva dos quatro componentes da Comunicação Não-Violenta (CNV), é possível notar que o diretor, por meio da **observação**, percebeu a **necessidade** de os alunos de origem africana estarem envolvidos em projetos que os permitissem participar com voz ativa na escola, para que se sentissem pertencentes dentro de seus espaços. Isso fez com que os alunos dessem **sentido** às suas vidas escolares, sob a perspectiva de Charlot (2000), em que este sentido é tido como dependente da subjetividade do sujeito.

Com base na análise da figura do aprender **objeto saber**, foi possível identificar algumas palavras/temas que se apresentam, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 01: Saber-objeto dos diretores na Constelação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Ao analisar a figura do aprender **saber fazer** (atividade prática), muitos diretores demonstraram grande apreço para os trabalhos coletivos, colaborativos, equipes bem sólidas e participação da equipe gestora na vida dos alunos. Os dizeres demonstram uma intersecção da figura do aprender **saber fazer** com a figura do **saber ser**, já que existe uma perspectiva relacional em atividades práticas intrínsecas.

O saber ser, na realidade, trata de aprender efetivamente a ser diretor de escola, a liderar uma escola de forma democrática e colaborativa. Isso devido ao **saber fazer** “liderar uma escola” estar intrinsecamente ligado ao **saber ser** diretor de escola.

Destaque para a seguinte fala:

Porque na comunidade eles se sentem muito sozinhos. A partir do momento em que vem um diretor junto com eles, tudo se ameniza (Diretor de um pequeno grupo).

Quanto aos componentes da CNV, é possível perceber a utilização da **observação** pelo diretor, identificando o **sentimento** de solidão de alguns alunos na comunidade. Nota-se que a presença do diretor junto aos alunos traz um **sentimento** de segurança. Isso porque, na visão dele, as **necessidades** de acolhimento e de companhia dos alunos ficam supridas, propiciando um alívio da sensação de estar sozinho. Esse é um saber prático do diretor, relacionado aos sentimentos e necessidades dos alunos, com base em suas **observações**, conforme ocorrem as situações da escola.

Destaque, também, para a instituição de gincana para juntar a comunidade escolar, conforme se vê:

Quando eu cheguei na escola, eu tive uma experiência, assim, bacana. Gostei muito porque nós tínhamos assim uma comunidade escolar bem afastada. Pensei: o que fazer para juntar esse povo, esses alunos? Diminuir a violência, tudo isso. Aí nós resolvemos fazer uma gincana com a equipe de estudo. Conversamos com todos os professores. Fomos fazer parte da gincana. Seriam duas equipes: vermelha e azul. Eu fazia parte da equipe vermelha, e eu me senti, assim, aluno, querendo descobrir o que eles estavam tramando para a gente fazer melhor, entendeu? (...) **Conseguimos trazer a comunidade para dentro da escola, todo mundo participando.** Então, assim, hoje eu vejo que, se o diretor, o professor, estão à frente, tomando a liberdade de fazer... com igualdade, todo mundo igual, as coisas evoluem (Diretor de um pequeno grupo, grifos nossos).

Percebe-se, por essa fala, que realizar eventos que partem do trabalho em equipe liderado pelo diretor, com perspectivas de juntar a comunidade local com todos os atores da escola é positivo para diminuir a violência e os conflitos no ambiente escolar. Além disso, a gincana resultou em engajamento da comunidade e de todos os atores escolares, devido aos sentimentos de acolhimento, de pertencimento e de diversão.

Ao analisar a figura do aprender **saber ser** (saber relacionar-se), aparece fortemente a questão do trabalho coletivo e da necessidade de acolhimento como formas de lidar com os conflitos e com as relações interpessoais na escola. Isso tudo está relacionado ao **saber ser** diretor de escola. E, como já dito, nessa figura, há forte intersecção com a figura do **saber fazer**, já que se trata de atividades práticas tomadas no âmbito escolar, como, por exemplo, a criação de uma horta comunitária, ou de um projeto de escuta ativa.

Sobre a escuta ativa, ouviu-se:

Tinha uma aluna na época, essa aluna entrava na sala e pichava todas as paredes, riscava, agredia verbalmente as professoras, e aí fomos pensando e fomos fazendo a roda de escuta ativa. Ouvindo os alunos, os motivos pelos quais eles tinham aquela revolta muito grande ajudou na comunicação (Diretor de um pequeno grupo).

Segundo a perspectiva desse diretor, fazer uma roda de escuta ativa seria uma forma de lidar com os conflitos com relação aos alunos supostamente tidos como “revoltados”, aqueles que costumavam praticar ações violentas. Essa estratégia apresentou-se benéfica para todos os estudantes, pois percebeu-se que, na realidade, uma das **necessidades** não atendidas daqueles alunos era a de serem escutados, por isso a importância e a eficácia deste projeto. Ao serem escutados, os alunos podem externar seus **sentimentos e necessidades**, e, assim, tudo fica mais leve e mais fácil de ser resolvido.

Além da escuta ativa, a criação de uma horta comunitária também auxiliou esta escola com relação à diminuição das situações de conflitos, porque fez com que os alunos se sentissem acolhidos e pertencentes ao local.

Conforme a figura do **saber ser**, um diretor destacou um momento em que não agiu de forma positiva perante um conflito, perdendo a paciência com os demais funcionários, agindo de forma exaltada e agressiva:

(...) uma professora que era líder e importante na participação dos professores (...) se levantou e, em um tom muito agressivo e autoritário, fez um discurso muito contundente: - É um absurdo o que está acontecendo, os professores estão sendo privados de ficar no espaço que têm de convívio.

Neste momento, eu confesso que não consegui muito exercer a escuta ativa, hoje, **olhando para trás, vejo que acabei me exaltando e pedindo para que fossem para um espaço fora da escola**, isto é, que fossem fazer feira em outro local, pois dentro da escola não era possível ter café, venda de bijuterias e outras coisas (Diretor de um pequeno grupo, grifos nossos).

É possível notar que o diretor participante fez uma autocrítica, com base na teorização e técnica da escuta ativa, que aprendeu na Sala Temática 3, na Formação em Mentoria de Diretores Escolares. Afirmou não ter feito uma boa comunicação com os docentes da escola, pois não soube exercer a escuta ativa, assumindo sua culpa por ter se exaltado. Importante dizer

que saber relacionar-se com o outro no espaço da escola, que é público, é **saber ser** agente público, saber ser diretor de escola pública. Isso é algo que não se aprende em livros ou teorias, mas com a concepção de ser alguém que trabalha e exerce cargo público.

Outra forma de lidar com os conflitos na escola que um diretor diz utilizar é a negociação:

(...) eu gostava muito dessa questão de compartilhar com os alunos: uma troca, vamos fazer uma troca, vamos fazer um combinado (Diretor de um pequeno grupo).

Combinados nada mais são do que negociações, por isso a importância de se buscar um equilíbrio, um meio-termo, ou seja, de negociar. Aqui, também lidamos com a figura do **saber ser** interseccionada com a do **saber fazer**, já que negociar é uma ação prática tomada pelo diretor, que está interligada à perspectiva relacional e à ideia de **saber ser** diretor de escola.

Outra forma de lidar com os conflitos no ambiente escolar demonstrada por um diretor foi por meio do exercício da empatia:

(...) porque às vezes eles estavam brigando por coisas muito bobas, conforme o nosso olhar, mas que para eles não eram, porque eles vivenciam aquilo na escola (Diretor de um pequeno grupo).

Podemos perceber que o diretor, por meio do exercício da **observação**, foi capaz de enxergar a situação de forma empática, compreendendo que, apesar das “coisas” (*sic*) pelas quais os estudantes brigam podem parecer “bobas” (*sic*), havia um significado para eles, já que a socialização é intensa nos espaços escolares. Por meio da empatia, o diretor percebeu que talvez pudessem existir **sentimentos** nos alunos, os quais parecem insignificantes para outras pessoas da escola. Dessa forma, o diretor pode tentar analisar os **sentimentos** e as **necessidades** e intervir, de forma a tentar evitar situações em que ocorram brigas, ou mesmo alguns desentendimentos que se perpetuam por muito tempo. A figura do aprender **saber ser** é fundamental nesta perspectiva, pois trata-se de um saber relacional do diretor.

Outra forma de lidar com os conflitos apresentada por um dos diretores foi trabalhar a humanização e o senso de pertencimento em cada um na escola, a qual também se trata de um **saber ser**:

Eu decidi trabalhar a humanização na escola, trabalhar em cada um o senso de pertencimento. E hoje nós temos, assim, um bom resultado dessa decisão que eu tomei lá atrás. Não foi fácil, foi muito difícil, **mas eu me sinto vitoriosa, porque nós não temos problemas hoje de relacionamento na escola, de resistência. Todas aquelas**

peças que decidiram permanecer naquela resistência acabaram saindo porque não se enquadram no novo perfil da escola (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

Segundo o diretor, aparentemente, essa forma de lidar com os conflitos foi efetiva, pois não há mais problemas de relacionamento e resistência na escola. Mas, ressalta-se que dificilmente em uma escola não existam problemas de relacionamentos, resistência e conflitos, pois tem-se como base teórica que é preciso ter divergências em espaços democráticos, visto que estes precisam garantir a deliberação de todos. Um dos cuidados apresentados nesta dissertação com relação à CNV foi de não ter uma perspectiva de que todos precisam renunciar a suas convicções e valores para ocorrer uma comunicação assertiva. Ao contrário, a técnica da CNV busca que haja um entendimento baseado na empatia e na autoempatia (empatia do sujeito para com ele mesmo), buscando relacionamentos mais autênticos e saudáveis.

É salutar que os consensos na escola existam, mas a última fala apresentada da diretora pareceu estar em forma imperativa, o que mereceria mais reflexão sobre o tema pertencimento. A fala está ligada a uma visão de que todos precisam pensar de forma padronizada, conforme o querer de quem lidera, no caso, ela própria.

Um outro relato de uma diretora é contado com bastante entusiasmo. A situação vivenciada significou um grande ganho na forma como ocorreu a negociação e a mediação com o público-alvo da escola:

(...) Eu percebi que tinham uns militantes, tipo aproveitando o momento de o Secretário de Educação estar no espaço escolar, para fazer valer seus direitos; queriam colocar em questão algumas reivindicações não relacionadas com a escola. E nisso, eu estava tentando evitar um tumulto, pois os seguranças do secretário perceberam a situação, por isso, abriu-se o estacionamento e ele saiu correndo. Nesse momento, houve uma invasão à escola, eu tinha todos os alunos no pátio, toda a comunidade, tudo ali aglomerado. Aí, uma mulher pegou o microfone e começou a falar várias coisas a respeito de questões sociais, reivindicações que não cabiam para o contexto ali da escola; eles queriam aproveitar o momento. E acabou gerando meio que um tumulto, os alunos começaram a bater a mão na carteira. Eu pensei: - E agora, como eu acabo isso? E o pior é que a assessoria de imprensa da Secretaria de Educação estava filmando tudo. (...) A dirigente olhava para minha cara e ninguém se manifestava. Aí nisso o meu coordenador pedagógico que tem um super trabalho coletivo, viu o meu desespero e falou: - Pega o microfone depois da fala desta mulher e seja você.

Foi um incentivo, uma motivação, aí eu não sei nem relatar direito para vocês como eu falei, eu peguei o microfone, foquei naquele problema e disse: - Olha, gente, essa situação não está relacionada com o contexto da escola, acho que tem momentos e espaços para a gente reivindicar, aqui a gente tem uma situação muito bacana, de uma visita, de uma ação democrática preparada para todos.

Aí eles foram acalmando, só olhavam assim para minha cara, o grupo lá na reivindicação do barulho, mas eles viram que eu estava falando com sentimento de pertencimento da escola, e aos poucos a baderna foi diminuindo, (...). A partir disso, como diretora, foi um marco, **porque eu vi que eu venci uma situação muito desafiadora, foi muito difícil. (...) Depois desta situação, eu fui convidada para ser dirigente, devido à mediação que realizei, mas até por uma questão pessoal, eu não**

aceitei, mas foi uma supervalorização do meu trabalho. (...) Isso fortaleceu meus elos com toda a equipe; a gente tem um trabalho coletivo excelente e foi assim muito motivador para mim; então foi muito positivo e que rendeu excelentes resultados até hoje (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

Pelo relato da diretora, houve uma situação de reivindicação, com tumulto, devido à visita do Secretário de Educação na escola. Na urgência, ela teve um posicionamento de negociação e utilizou da mediação de conflitos. Essa atitude resultou em sucesso com relação à estabilidade de ânimos no momento, e caracterizou-se por uma perspectiva da figura do **saber ser** e do **saber fazer**, pois soube mediar como diretora, líder, naquele cenário.

Ao **observar** a situação e ser **motivada** [significado proposto por Charlot (2000)] pelo coordenador pedagógico, ela estabeleceu um **sentido** ao manifestar-se com relação à situação. O seu **mobilizar-se**, com a atitude de pegar o microfone e mediar o conflito, aconteceu devido à **necessidade** de resolver o problema naquela hora.

Inicialmente, seu **sentimento** foi de desespero, pois não sabia como lidar com a nova situação, mas, depois de mediar e resolver o tumulto, seu **sentimento** foi de satisfação. O que aconteceu, inclusive, acabou rendendo-lhe diversos frutos positivos, como, por exemplo, o fortalecimento da equipe, com um trabalho coletivo.

Uma outra diretora comentou sobre a importância de parcerias com outras organizações para lidar com os conflitos na escola:

A gente tinha um outro projeto chamado “Vencendo a violência”, que atendia os nossos alunos dentro da escola, mas atendia muitas comunidades. Nós não tínhamos nenhuma estrutura, nenhum professor era amigo da escola. O espaço que a gente usava não tinha ventilação, pois o ventilador tinha que ser levado de casa, o lanche também. (...) **Pedia no comércio lanche para os meninos, judô precisava da roupa especial lá íamos buscar recursos.** Desses muitos alunos que participavam, nós tivemos uma aluna muito rebelde por vários problemas que costumava passar. Então, essa menina conseguiu, por meio do esporte, focar mais nos estudos, e a gente conseguiu parceria para ela fazer universidade. Hoje ela trabalha em uma empresa, fez o projeto de vida dela, e a gente tem muito orgulho. Então, eu confio muito e anseio pelas parcerias (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

A diretora, nas figuras do **saber ser** e do **saber fazer**, entende que as parcerias alavancam o sucesso da escola e dos estudantes, principalmente daqueles que estão passando por dificuldades. **Observando** a situação, seus **sentimentos** são de satisfação e de orgulho com relação à garota.

Um outro diretor trouxe, como formas de lidar com os conflitos: envolver a comunidade escolar na tomada da decisão de quem deve ser o gestor escolar; fortalecer os conselhos escolares; fortalecer uma gestão mais profissional; envolver a comunidade em uma participação

constante; avaliar sistematicamente a gestão escolar, por meio da participação da comunidade. Segue:

(...) o diretor que estava não tinha qualidades para ser um gestor, né? Não reunia as condições, e mesmo assim se manteve lá por muitos e muitos anos. Não havia critério de avaliação, não tinha nada, simplesmente as pessoas ficavam na função. Então eu fui chamado para participar da **construção de um projeto para criar uma legislação em uma política em [fala o nome do estado] de gestão democrática e participativa**. Partimos de um decreto e começamos a pensar toda a gestão escolar de forma democrática, de forma participativa. **O primeiro grande passo foi quebrar essa questão da indicação política e fazer envolver a comunidade escolar nesse processo**. Então na legislação a gente já tinha consciência de que não é a escolha da comunidade que vai garantir uma gestão democrático participativa, mas **difícilmente a gente vai pensar numa gestão democrática e participativa sem ter como ponto principal, a escolha da comunidade de seu próprio gestor**. (...) E hoje a gente tem, na rede estadual, a segunda rodada de uma gestão de quatro anos, estamos com oito anos de processo de escolha, né? E nesse processo a gente tem envolvimento da comunidade escolar na escolha do gestor, né? Temos um trabalho de **fortalecimento dos conselhos deliberativos escolares**, boa parte do país chama de conselho escolar. Basicamente é a mesma coisa, busca **fortalecer uma questão de uma gestão mais profissional, uma gestão com envolvimento constante de participação da comunidade escolar**. (...) Então, **todos os anos o conselho deliberativo escolar responde a um instrumento de avaliação que permite que a gente veja o quanto aquela escola tem participação da comunidade** (Diretor de um pequeno grupo, grifos nossos).

Imagem 02: Saber fazer dos diretores na Constelação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Nota-se, na fala acima, as figuras do aprender **objeto saber**, **saber fazer** e **saber ser** visto que a gestão democrática e participativa são saberes teóricos, mas também práticos, e, por fim, relacionais, já que ser diretor de escola é saber se relacionar com todos os envolvidos.

Outro relato de um diretor:

(...) acabamos com as questões das brigas. Óbvio que tive que trocar alguns professores da coordenação. Isso foi inevitável, mas (...) nós tivemos a felicidade de sair no livro da Folha de São Paulo, no livro Ser Diretor, e deu uma visibilidade bacana. O fato é que hoje a gente chega a ter 1.262 alunos, então nós partimos de 532 para 1.262, fechamos duas escolas da região. Os diretores na época falavam: - Você fechou nossas escolas! E eu dizia: - Não fui eu, foram os alunos e seus familiares que procuravam a escola, devido ao projeto de **diálogo de conversa**. (...) Estruturamos a escola com um **projeto de paisagismo, reformulação completa da área, replantio de árvores, criação de espaço verde, criação de sala de aula ao ar livre, temáticas, jogos, gincanas**. Então, enfim, como disse a [beltrano], um **engajamento da comunidade, prestação de contas no mural da escola** para todo mundo ver, cópias de notas, de cheque (Diretor de um pequeno grupo, grifos nossos).

Imagem 03: Saber ser dos diretores na Constelação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Percebe-se pela fala acima que, mesmo sem formação teórica, o diretor possuía o **saber relacional** para lidar com as pessoas. Soube como resolver questões da escola de forma efetiva, por meio de projetos interessantes, como: paisagismo, criação de sala de aula ao ar livre, jogos, gincanas, entre outros. Algo que mereceu destaque foi a prestação de contas, que gerou

confiança e credibilidade perante a comunidade escolar. Todas essas ações englobam as figuras do aprender **objeto saber, saber fazer e saber ser**, com interrelação de saberes teóricos, práticos e relacionais.

As análises realizadas na Constelação 1 possibilitaram verificar que, de maneira geral, os diretores possuíam o saber que envolvia o acolhimento de alunos, a empatia, o trabalho colaborativo e o envolvimento da comunidade, atitudes que diminuía as situações de violências. Ou seja, na perspectiva dos saberes de diretores, essas eram as formas efetivas de eles lidarem com os conflitos no ambiente escolar.

Além disso, foi feita uma análise das formas como os diretores lidam com seus conflitos internos (intrapessoais). Isso porque há muitos momentos, em seus dizeres, em que é relevante a questão de seus próprios sentimentos e conflitos internos. Essa análise é importante porque visou-se compreender como eles lidam com seus próprios sentimentos e necessidades, o que é imprescindível para se alcançar uma comunicação assertiva.

Ao buscar uma compreensão maior de como os participantes lidaram com seus conflitos intrapessoais, foi realizado o estudo dos dados da Constelação 2, conforme segue.

4.2.2. Análise das figuras do aprender na Constelação 2

A partir da classificação dos dados na Constelação 2 – *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjativos)*, iniciou-se a análise sobre as figuras do aprender **objeto saber** (perspectiva teórica), **saber fazer** (atividade prática) e **saber ser** (saber relacionar-se).

Através da análise dos dados foi possível verificar poucas falas que demonstrassem a figura do aprender de um **saber-objeto**. Na verdade, o foco nas falas era mais relacionado a não terem saberes-objetos para as soluções de seus desafios.

Ouvindo uma diretora, percebeu-se que o não saber-objeto, relacionado às tarefas necessárias para desenvolver sua função, impediu o seu engajamento:

Em 2013, fui convidada para ser coordenadora do curso de ciências biológicas, e aí fiquei bem feliz, mas, analisando a proposta do que faz um coordenador de ciências, eu me desmotivei, então não gostei da proposta. Na primeira reunião que eu participei, **já não me senti pertencente ao grupo, porque era muito administrativo, muito burocrático, trabalha com tabela, um olhar da instituição, e não era isso que eu queria trabalhar**. Então esse engajamento de minha parte não aconteceu, não tive brilho no olhar, e é muito difícil eu deixar de gostar de fazer uma coisa, mas foi um momento de sentar-se e dizer não, eu não quero isso para mim. **Quanta insegurança que é você também deixar de ser professora e assumir um cargo de coordenadora, que não é fácil, mesmo processo hoje na escola, assumir e ser diretora** (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

A diretora percebeu que a ausência de saberes-objetos, ou seja, de aspectos teóricos, obstaculizam as resoluções de problemas relacionados à função da coordenação, a qual quase acabou por aceitar. Porém, não se sentiu pertencente a este espaço de trabalho, naquele momento, mas depois sintetiza sua insegurança em um sentimento de medo de assumir um cargo de gestão, que acabou por acontecer mais tarde, quando foi diretora.

No dizer de uma outra diretora esta indicação de que falta algo para exercer sua profissão fica mais claro:

(...) eu fico me perguntando; - Meu Deus, eu pensei que sabia alguma coisa, mas está tudo tão complicado, não é? Eu não sei se é por causa dos nossos afazeres, a demanda da escola está demais, e o nosso tempo está assim muito apertadinho. Aí eu fico pensando: - Meu Deus, e eu tenho que preparar alguém, tenho que ajudar alguém, mas eu também preciso de ajuda, o que fazer? Então nós, eu particularmente, **estou com essa angústia e gostaria muito, assim, de vencer esse obstáculo que estou atravessando. Eu vejo que tudo é um desafio na nossa vida e pretendo alcançar esse objetivo de aprender e trocar saberes com meus pares** (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

A diretora **sente** angústia com relação aos seus obstáculos, **necessita** de ajuda e confia na troca de saberes e experiências entre os pares na Formação em Mentoria de diretores.

Outro relato de uma diretora está relacionado ao não saber-objeto, já que os diretores escolares não têm a capacidade de resolver problemas de infraestruturas, porque estes não fazem parte de sua alçada, ou seja, eles não possuem a autonomia para decidir ou deliberar:

Na época, a Secretaria Estadual disponibilizou quase que forçadamente uma outra escola, uma extensão para nossa unidade escolar. **Tínhamos bastante dificuldade com infraestrutura e nos foi presenteado uma extensão de outra escola que se localizava a 2 km, com mais 10 turmas.** Esse local era comandado pela rede municipal. Então, nas primeiras reuniões, ficamos assim **bem apreensivos**, pois já tínhamos 14 turmas, e agora somavam mais 10 turmas distantes. Quando eu cheguei lá, **levei um tremendo susto, porque não era nada do que tinham falado.** A escola não tinha praticamente nada, o que tinha, pouco se aproveitava, e foi um **desespero total.** (...) **A gente visualizou a realidade totalmente diferente; espaço deteriorado, com móveis deteriorados, sem a mínima estrutura e faltando um mês para iniciar o ano letivo. Então foi um desespero tremendo. Com o tempo, a gente conseguiu** superar, mas foi um momento bem tenso e angustiante (Diretora de um pequeno grupo, grifos nossos).

Assim, tem-se que o diretor não possui autonomia para resolver problemas estruturais e físicos da escola, já que não lhe é permitido deliberar sobre recursos financeiros. Esta situação o coloca, muitas vezes, como um executor de tarefas, em vez de um gestor que conhece seus

desafios, com potencial para resolvê-los.

Imagem 04: Saber-objeto dos diretores na Constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quanto à figura do **saber fazer**, percebeu-se relatos de participantes que, também, demonstraram ter uma relação com a figura do aprender **saber ser**, já que o saber prático para um gestor escolar que lida com conflitos intrapessoais está diretamente ligado ao **saber ser** diretor, relacionando-se com os outros e consigo mesmo nesse ambiente.

Nota-se no dizer de um diretor que, ao compartilhar a interação, motivação e engajamento, na época em que prestou vestibular, proporcionou-lhe resolver conflitos internos e prosseguir:

Tinham dias que estava muito calor e muito sol, aí vários finais de semana a gente compartilhava o almoço, cada um levava alguma coisa, então a gente almoçava lá no curso. Então, isso tudo foi bem motivador, porque a gente se sente engajado para levar aquele pré-vestibular até o final do ano, porque é muito difícil, né? (Diretor de um pequeno grupo).

Quando o diretor diz que se sentiu engajado na situação de pré-vestibular, referiu-se à dificuldade em manter-se motivado e mobilizado para aprender, em um cenário em que havia tanta concorrência e esgotamento físico, a época de pré-vestibular. Nesse cenário, diz que compartilhar o almoço, ou seja, compartilhar bons momentos com outras pessoas na mesma

situação, foi a forma que encontrou para continuar a aprender, mantendo-se motivado.

O aprender é ser solidário, concebido como distanciação-regulação, pois, ao aprender, saber regular as relações consigo e com os outros, constitui-se e domina a relação em que o produto do aprendizado não está separado da situação. Neste caso, as relações referem-se às ideias, sentimentos e emoções, e o sujeito as utiliza para construir a imagem reflexiva, um sujeito relacional e afetivo (CHARLOT, 2000).

Outro relato importante foi o de uma das diretoras a respeito da **motivação** dela em propiciar a participação dos pais nas decisões da escola.

E se é para chamar os pais dos meus alunos para uma reunião em que eu vou desmoralizar o que eles têm para oferecer, desfazer da opinião deles, eu acho, assim, isso seria uma comunicação violenta, que deixa qualquer um desmotivado a participar. E talvez algumas famílias na escola já evitem participar por causa desse tipo de situação. Então, para motivar os pais, para eles se envolverem cada vez mais, é importante mostrar que eles fazem parte, né? Para que eles se sintam parte (Diretora de um pequeno grupo).

Ao promover o engajamento dos responsáveis pelos alunos, motivando-os a participarem das decisões da escola, por meio de **sentimento** de pertencimento (fazer parte), percebe-se um saber fazer intrapessoal.

Imagem 05: Saber fazer dos diretores na Constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Na perspectiva da figura do **saber ser**, percebemos, em mais falas dos participantes, que uma importante forma de lidar com os conflitos internos é transformar desafios em

oportunidades de crescimento:

Eu era da educação quando a prefeita foi eleita e daí eu fui trabalhar na prefeitura com ela. Nessa época, eu era secretária-executiva. Houve um encontro do partido dela aqui em [cita a cidade], um encontro muito grande (...). Estávamos arrumando tudo, aquele corre-corre, de repente... cadê o mestre de cerimônia? (...) Aí pediram para mim: - Você vai fazer! Eu disse: - Eu? Não estou doida, nunca peguei num microfone (...). Resultou que eu me transformei em mestre de cerimonial público, com cursos internacionais de cerimonial público, aprendi a falar em público, virei a chefe de cerimonial da prefeitura, sou convidada para realizar eventos no município e até fora do município (Diretora de um pequeno grupo).

Nessa fala, a **mobilização** da diretora, ao perceber o desafio, foi de transformar um conflito interno em uma oportunidade positiva, tornando-se mestre cerimonial e especializando-se na área. Portanto, ela encontrou um **sentido** para aquele conflito, para aquela dificuldade interna, e o transformou em superação.

Pelos componentes da CNV, percebe-se que o seu **sentimento** era de desespero e ansiedade, quando se viu em uma situação de urgência, tinha que agir rapidamente, e não sabia se tinha recursos internos para tanto. Sua **necessidade** era a de compreender melhor o seu papel ali naquele momento, ou seja, o que esperavam dela. Hoje, possui um **sentimento** de satisfação com relação a essa situação do passado, porque conseguiu especializar-se e destacar-se nessa área, transformando sua dificuldade em uma vitória.

Toda RcS, a partir da relação epistêmica, comporta-se como uma relação de identidade, pois “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre estará em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Outra maneira interessante de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos) que apareceu nas falas dos participantes foi a de abrir-se para o supervisor e pedir ajuda. Nesse aspecto, podemos perceber que vigora o componente da CNV do **pedido**, uma vez que há a **necessidade** de apoio numa situação em que não se sabe como agir, já que não existem recursos internos do sujeito que sejam suficientes para tal. Por essa razão, o sujeito, no caso, a participante, fez um pedido de ajuda para o supervisor:

(...) Eu fui para a entrevista, fui aprovada e fui convidada a começar o trabalho. No primeiro dia, fui para uma sala de maternal, e nessa sala tinham crianças de 2 a 3 anos. (...) No primeiro dia, eu tive que encarar uma turminha de aproximadamente 10 crianças. Eu me vi numa situação assim muito complicada, porque eu olhava para elas e pensava: - Meu Deus, e agora? O que vou fazer? E daí, uma criança fez xixi, outra tirou a calcinha e fez cocô no chão, e começou toda aquela situação. Eu não sabia como agir, como resolver, fiquei em desespero. Daí, eu saio no corredor e chamo a supervisora, que veio ao meu encontro e eu compartilhei com ela: - Olha, eu não estou preparada para essa situação toda, você precisa me ajudar, eu preciso de ajuda, a

professora da turma não está aqui. (...) Fiquei desmotivada. Eu falei: - Puxa, eu vou encontrar tudo isso, como é que eu vou fazer, né? Mas graças a Deus, eu peguei isso como desafio e comecei a minha carreira profissional, fiquei um tempo ainda na escola, e fui aprendendo. Depois comecei a atuar na rede municipal e estadual, hoje eu continuo como professora, mas foi um desafio (Diretora de um pequeno grupo).

Observou-se que, antes de estar desmotivada para a sua profissão, a professora, que hoje é diretora, resolveu conversar com a supervisora, pedindo-lhe ajuda, e acabou resolvendo seus conflitos internos.

Outro conflito intrapessoal foi relatado por uma das diretoras, que busca ter empatia e colocar-se no lugar dos alunos que ficam perdidos em sala de aula:

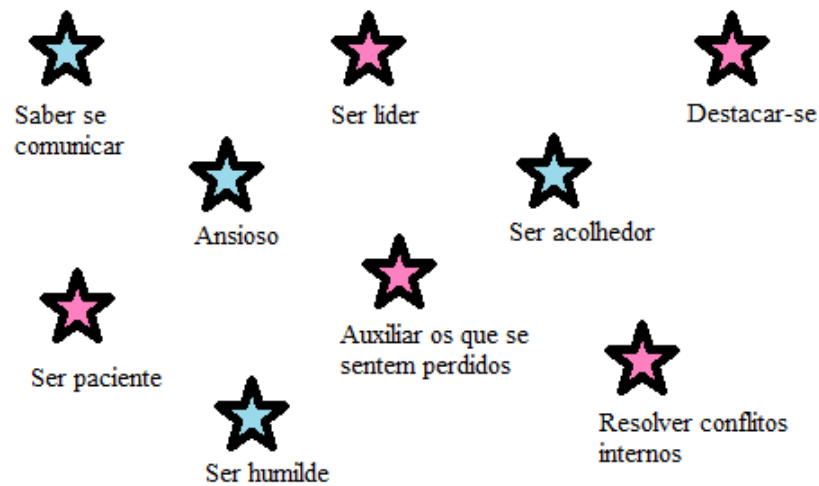
Porque, às vezes, a gente perde o fio da meada, chega em um lugar depois que o assunto já começou; pensei no aluno que não entendeu nada desde o começo. Ele pode não ter pegado a aula anterior, por isso não compreende o que vem depois. E acontece com a gente na gestão, os professores quando estão em reuniões, às vezes, é necessário retomar o assunto, e mesmo retornando alguns se perdem, não é? (Diretora de um pequeno grupo).

O **estar sentindo-se** perdido, exige, por parte dos alunos desorientados, um **saber fazer** importante em sala de aula, além disso, requer disponibilidade e empatia do professor em retomar o que já havia sido explicitado. A diretora participante da pesquisa faz esta comparação em relação aos docentes e os sujeitos que estão na gestão escolar, revelando compreender e entender que esta situação demanda paciência e comunicação assertiva.

Segundo Shulman (1986), a assimetria de saberes e a relação horizontal sintetizam uma compreensão epistemológica e uma inteligibilidade, a partir de uma ética na matriz inter e intrapessoal. Nesse sentido, a dimensão da *pessoalidade* – quer dos discentes, dos docentes, do diretor – e a diversidade da singularidade e caráter individuais e culturais são infinitos.

Para Sá-Chaves (2007 a e b), o reconhecimento da importância do outro nos processos intrapessoais potencializa novas construções de conhecimentos e saberes, um efeito multiplicador e de espelhamento, com possibilidades de novos pensamentos.

Imagem 06: Saber ser dos diretores na Constelação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Finaliza-se esta seção compreendendo-se um pouco mais sobre como os diretores participantes desta pesquisa lidaram com os conflitos e relações interpessoais e intrapessoais na escola. As formas como interpretaram suas histórias e situações vivenciadas no ambiente escolar levou-os à percepção da escuta ativa e da comunicação, dois aspectos chaves para a realização de uma futura mediação escolar.

O conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações interpessoais e intrapessoais é direcionado para a importância da linguagem e para diversos campos do saber, como o reconhecimento de melhores interações consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000), algo que é constituído na complexidade de diferentes fenômenos educacionais.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados, salienta-se que alguns aspectos relevantes são abordados, mas que há ainda possibilidades de futuras pesquisas, dando continuidade ao tema de investigação. Por isso, a intenção não é apresentar uma conclusão ou finalizar as reflexões sobre as questões levantadas, mas sim trazer algumas considerações a respeito dos saberes e não saberes de diretores.

No início do percurso investigativo, tínhamos uma indagação: como os diretores escolares têm constituído seus saberes, e identificado seus não saberes, levando em conta as diversas comunicações na escola e as relações intra e interpessoais em seus ambientes? O objeto de pesquisa deste estudo foi os saberes e os não saberes dos diretores (CHARLOT, 2000), e o objetivo principal foi analisar os saberes e os não saberes deles, no que diz respeito a suas relações intra e interpessoais, com foco na comunicação não-violenta, em ambientes escolares.

Com os procedimentos metodológicos, os dados recolhidos das falas de 37 diretores, durante as suas participações na Sala Temática 3, denominada “Comunicação e Relações Interpessoais”, na Formação em Mentoria de Diretores Escolares, realizada no ano de 2021, e com as bases teóricas e técnicas de comunicação da mediação de conflitos – com enfoque especial na técnica denominada “Comunicação Não Violenta” (CNV) –, e com a Relação com o Saber de Bernard Charlot, realizaram-se algumas análises. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial da pesquisa: existe uma vontade de reduzir as barreiras na comunicação, com a diminuição de atitudes defensivas, mas, apesar disso, há dificuldades em estabelecer diálogos mais reflexivos e assertivos quando se busca o desenvolvimento de melhores relações intra e interpessoais.

Com a classificação dos dados, evidenciaram-se duas Constelações: a primeira, *Formas de lidar com os conflitos e as relações interpessoais no ambiente escolar*; e a segunda, *Formas de lidar com os conflitos intrapessoais (subjetivos)*. Ambas as Constelações foram analisadas com base nas figuras do aprender do *saber-objeto* (perspectiva teórica), *saber fazer* (atividade prática) e *saber ser* (saber relacionar-se), conforme as falas dos diretores participantes nas atividades da Sala Temática 3.

Ao analisar as falas dos diretores, compreendeu-se, também, que, enquanto participavam da Formação em Mentoria de Diretores Escolares e obtinham oportunidades de

mais reflexão sobre a temática, essas barreiras na comunicação eram reduzidas e os diálogos tornavam-se mais frequentes e assertivos, visando a melhorias nos relacionamentos.

Em seus dizeres, os diretores buscaram desenvolver uma comunicação não violenta, um autoconhecimento e um refletir sobre as relações inter e intrapessoais no espaço escolar, pois sabem (*saber-objeto*) que esta postura proporciona um solo fértil para diálogos mais construtivos e menos violentos. Contudo, mesmo sabendo disso, nem sempre conseguem transformar esse *saber-objeto* em um *saber prático* ou um *saber ser*.

As análises realizadas na *Constelação 1* possibilitaram identificar a ausência de *saber-objeto* e de *saber prático* no que se refere a liderar uma escola, com a perspectiva da gestão democrática. Em suas falas, é colocada, em vários momentos, a relevância de se trabalhar em equipe para realizar gincanas e eventos da escola; porém, em nenhum momento se diz sobre tomar decisões coletivas nas áreas organizacionais, financeiras ou pedagógicas.

Na figura do aprender *saber-objeto* (perspectiva teórica), identificando-se como os diretores agem em situações de conflitos e nas relações interpessoais no ambiente escolar, percebeu-se que existem os não saberes na formação deste profissional. Isso porque houve manifestações e preocupações com relação à ausência de perspectivas teóricas a respeito como, por exemplo, a busca pela escuta ativa, que é uma técnica importante para a comunicação e as relações interpessoais.

Os profissionais percebem que a ausência de *saberes-objetos*, ou seja, de aspectos teóricos, obstaculizam as resoluções de problemas relacionados à função da equipe de gestores. Devido a essa falta de saberes, os sentimentos de insegurança e de medo de assumir um cargo de gestão acabam fazendo parte do cotidiano dos diretores, principalmente dos iniciantes.

Considerando a diversidade e a quantidade de informações analisadas para este estudo, poucas foram as referências dos diretores acerca de “saberes da sociologia”, “da psicologia”, “da antropologia”, “experiência na área do direito” ou mesmo das características multidisciplinares que existem nos saberes da educação. Assim, objeto-saber (perspectiva teórica), no contexto da Sala Temática 3, pouco foi refletido, visto que a preocupação inicial esteve em aprender as regras e técnicas da mediação e da Comunicação Não-Violenta (CNV).

Também, entendeu-se que existe uma intersecção da figura do aprender *saber fazer* com a figura do *saber ser*, já que existe uma perspectiva relacional em atividades práticas intrínsecas. O *saber ser* e o *saber fazer* estão relacionados com “liderar uma escola”, um *saber-objeto* que

precisa estar nas formações de um gestor escolar. Isso porque liderar, para alguns diretores participantes, está relacionado apenas à realização de eventos em equipes de trabalho, com características de juntar a comunidade escolar em um local. Isso é necessário na escola; porém, a liderança escolar não corresponde somente à esta perspectiva.

Compreendeu-se que o diretor não possui autonomia para resolver problemas relacionados à estrutura física da escola ou a situações financeiras. Assim sendo, muitas vezes, ele acaba sendo apenas um executor de tarefas, ao invés de um gestor que conhece seus desafios, com potencial para resolvê-los. Nesse caso, a busca por mais *saber-objeto* e *saber-prático*, neste aspecto em específico, fica a desejar.

De maneira geral, pode-se afirmar que os diretores, também, manifestam um *saber ser* e um *saber prático* com relação ao envolvimento dos alunos e da comunidade, com atitudes de acolhimento e de empatia, pois sabem que tais ações proporcionam menos situações de violências na escola. Isso porque esses tipos de atitudes desenvolvem o sentimento de pertencimento nos estudantes, colaborando para as relações interpessoais e as comunicações na escola.

Na *Constelação 2*, conforme os relatos, identificaram-se as questões relacionadas aos conflitos internos (intrapessoais) e aos sentimentos dos participantes.

Nesse contexto, eles compreendem que as figuras do aprender *saber ser* com implicações nas do *saber prático* são imprescindíveis em conversas difíceis, já que, quando expressam seus sentimentos, ou revelam suas necessidades, alcançam uma comunicação mais assertiva.

Na questão relacionada aos problemas intrapessoais, observou-se que os diretores, em geral, acreditam que estão buscando *motivação* para promover maior participação dos familiares nas decisões da escola, mas isso não se concretiza em ações (*saber-prático*). A figura do *saber ser*, em geral, aparece como algo importante e relacionado com o saber lidar com os conflitos internos e transformar desafios em oportunidades de crescimento.

Para aprender a ser solidário, necessita-se dominar a relação em que o produto do aprendizado não está separado da situação, por isso, refere-se às ideias, sentimentos e emoções, e o sujeito os utilizam para construir a imagem reflexiva, um sujeito relacional e afetivo (CHARLOT, 2000).

Ouviu-se, nas vozes dos diretores participantes, como lidar com os conflitos

intrapessoais (subjetivos), e houve confirmações de alguns diretores de que pedir ajuda para alguém é algo fundamental – um componente da CNV do *pedido*, uma vez que há a *necessidade* de apoio numa situação em que não se sabe como agir.

Existe uma enorme profusão de enunciados de saberes no campo dos relacionamentos interpessoais, que vão desde formulações muito abstratas, até outras mais específicas, como: domínio sobre dinâmicas de grupo; capacidade de trabalhar em equipe etc. Verificam-se temas tão pertinentes e urgentes nos espaços escolares, com forte tendência a adentrar nos discursos dos diretores, como: um saber contextual (compreender o local e o tempo), comunicacional (saber escutar), relacional, e ser flexível e justo.

Aponta-se para a *necessidade* de ter mais saberes sobre técnicas de mediação escolar e de conflitos, como a negociação, para superar os conflitos relacionais. Essa *necessidade* está, também, atrelada à mudança de posição social objetiva, quando, em seu contexto, o sujeito muda sua função de professor para diretor de escola, independentemente da forma como foi feito o provimento do cargo. E, neste ponto, conforme apresentado por Charlot, cada sujeito tem a possibilidade de utilizar a sua posição social objetiva como achar melhor.

Outro ponto importante é o fato de que muitos participantes relataram que, ao lidar com seus conflitos intrapessoais (subjetivos), tendem a transformar essas dificuldades em desafios e, assim, buscam superá-los. Portanto, nesse sentido, por meio da mobilização, eles objetivam melhorias como seres humanos e como profissionais, usando positivamente os entraves que lhes aparecem no cotidiano escolar.

Quando se analisa a Relação com o Saber de diretores, compreende-se melhor as condições para promover uma comunicação mais empática, desenvolvendo-se as relações interpessoais entre atores escolares, além das intrapessoais.

Tornou-se importante refletir sobre os saberes e os não saberes de diretores relacionados à mediação de conflitos e às técnicas de comunicação em um ambiente escolar, devido às mudanças possíveis de uma cultura violenta para uma cultura de paz. Além disso, em um ambiente com menos violências verbais e simbólicas, o processo de ensino e aprendizagem também é favorecido, pois há mais possibilidades de resolução de demandas de relacionamentos difíceis, além de propiciar o empoderamento e a autonomia de atores escolares.

Por vezes, a mediação se encontra reduzida a simples técnica de gestão de conflitos, mas, na verdade, é uma perspectiva de tornar-se um paradigma social, uma cultura de paz.

A mediação auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois atende aos objetivos de uma educação de qualidade, isto é, formar cidadãos participativos, sentindo-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, empática e democrática. Por isso, um modelo educacional que inclua a aprendizagem social e emocional, somada a aprendizagem de conteúdos, possibilita melhor comunicação nas relações interpessoais, uma postura de responsabilização de cada sujeito em ações e gestão de conflitos.

Foi notável perceber que, ao considerar o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, trabalhar não somente com um enfoque cognitivo, mas também social, psicológico, físico, cultural etc., intentou-se uma formação permanente de todos os atores escolares, respeitando-se suas funções e especificidades, além da aplicação prática dos saberes adquiridos (HENCHE, 2020).

Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Paulo Freire (2001, p. 72): “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”.

É possível dizer que os entraves na comunicação e nos relacionamentos inter e intrapessoais podem levar, muitas vezes, a situações de violências dentro das escolas, e o modelo de sociedade baseado no conflito e na punição pode dificultar alcançar os objetivos da educação. Conforme Rosenberg (2003, p. 44):

Não me surpreende saber que existe consideravelmente menos violência em culturas nas quais as pessoas pensam em termos das necessidades humanas do que em outras nas quais as pessoas se rotulam de “boas” ou “más” e acreditam que as “más” merecem ser punidas.

Conclui-se afirmando que o conhecimento e as implicações acerca da qualidade das relações inter e intrapessoais é direcionado para a importância da linguagem e para diversos campos do saber, como o reconhecimento de melhores interações consigo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000). Essa realidade é constituída pela complexidade de diferentes fenômenos educacionais, algo que pode ser desenvolvido nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ARÉCHAGA, Patricia; BRANDONI, Florencia; FINKELSTEIN, Andrea. **Acerca de la clínica de mediación**: Relato de casos. Argentina: La Trama, 2004.

AZEVEDO, André Gomma de. Novos desafios de acesso à justiça: novas perspectivas decorrentes de novos processos de resolução de disputas. SILVA, Luciana Aboim Gonçalves da (Org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2023.

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEZERRA, Sônia. **Educação em Direitos Humanos e a Mediação Escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em Direitos Humanos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2008.

BOGDAN, Roberto Christopher; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre. Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. **Formação e Mediação Socioeducativas. Perspectivas teóricas e práticas**. Porto: Areal Editores, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 125, de 29/11/2010**. Resolução Nº 125, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), [2010]. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CALVO, Glória. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. **En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco, 2014.

CAMPANELLI, Luciana Amicucci. **Aspectos gerais da mediação e da conciliação**, 2020. Disponível em: <https://www.2rirp.com.br/artigo_2rirp_luciana.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p. Print Réplica – Ebook Kindle.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito relação com o saber. In: DIEB, Messias (org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. Parte I: Relação com o saber. In: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: Charlot, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Edição Kindle. ISBN 978-85-249-2231-2. ePUB (1,6 Mb).

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COSTA E SILVA, A. M. et al. Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. **Revista Portuguesa de Educação**: Universidade do Minho, Braga, v. 23, n. 2, p. 119-151, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUBAS, V. Violência nas escolas. Como defini-la? In: RUOTTI; ALVES; CUBAS (Orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

DIEB, Messias. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 14-19, set./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/227>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ENTENDA O QUE É CAUCUS E A SUA IMPORTÂNCIA NA MEDIAÇÃO. Academia MOL – Mediação Online, 2019. Disponível em: <https://www.mediacaonline.com/blog/entenda-o-que-e-caucus-e-a-sua-importancia-na-mediacao/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ESTANTE MÁGICA. **Comunicação Não Violenta em Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Estante Mágica, 2018. Disponível em: https://www.petropolis.rj.gov.br/petropolisdapaz/arquivos/comunicacao_no_violenta_em_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERREIRA, Luciana. **O uso da Comunicação Não Violenta como possibilidade de intervenção nas relações interpessoais entre os estudantes**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Coordenação Pedagógica: Sujeitos e Práticas no Cotidiano Escolar). Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

FISCHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**. Rio de Janeiro: GMT Editores Ltda., 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Isabel. Mediação em educação em Portugal - contextos e práticas. In: ACTAS DO XV COLÓQUIO NACIONAL DA AIP ELF/AFIRSE, XV, 2006, Lisboa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, UNESP, 2001.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Anderson; LOBATO, Cristina; SILVA, Marcela. Comunicação e as relações interpessoais. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

GOMES, Anderson; LOBATO, Cristina; SILVA, Marcela. Mediação de conflitos na escola e a Mentoria de diretores escolares. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 76-87, janeiro-abril/2023.

GOULART, Juliana Ribeiro. **O papel da escuta ativa na comunicação e nos processos de negociação e mediação**. Migalhas, 2019. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/291940/o-papel-da-escuta-ativa-na-comunicacao-e-nos-processos-de-negociacao-e-mediacao>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

HENCHE, Larissa Belluzzo. Programas de resolução de conflitos: a necessidade de um novo modelo educativo. **Informativo ADR ODR Brasil: especial mediação escolar**: Instituto CS Views, São Paulo, p. 73-76, 2020.

LIRA, Daiane. **Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1260/2/2015DaianeLira.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

INSTITUTO CNV BRASIL. **Lista de necessidades humanas universais**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.institutocnvb.com.br/_files/ugd/99b29f_8c6e4d14ff5c47318ee1e27845ebc677.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

INSTITUTO CNV BRASIL. **Lista de sentimentos**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.institutocnvb.com.br/_files/ugd/99b29f_61de2242e2834819b799a72774b57699.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

LUISSON, Lucio; VALASTRO, Orazio Maria. Du processus aux pratiques de médiation, **Esprit critique, Été**. v. 06, n. 03, ISSN 1705-1045, 2004.

LUIZ, Maria Cecília; et al. Metodologia do Programa de Mentoria: cultura colaborativa. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos/SP: Editora Pedro e João, 2022. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/mentoria-de-diretores-de-escola-orientacoes-praticas/>. Acesso em: 06 out. 2022.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Marcela Luiz Corrêa da. Comunicação Não Violenta e os benefícios nas relações escolares. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Violências no cotidiano social e escolar**: desnaturalizando com a arte. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2020.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MEDEIROS, Augusto Tolentino P. de. et al. **Cartilha de mediação**. Belo Horizonte: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), 2009.

MEIRELLES, C. Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 182-196, jul./dez. 2014.

MORAES, Ana Lucia Pazos. Relato da experiência de implementação de projeto de formação de mediadores escolares entre pares. **Informativo ADR ODR Brasil: especial mediação escolar**: Instituto CS Views, São Paulo, p. 24-27, 2020.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra Revista Científica**, n. 1, p. 43-55, jun. 2009.

MUNNÉ, Maria; MAC-CRAGH, Pilar. **Los 10 principios de la Cultura de Mediación**. Barcelona: Graó, 2006.

OLIVEIRA, Ana; GALEGO, Carla. **A Mediação Sócio-cultural: um Puzzle em Construção**. Lisboa: ACIME, 2005.

ORTEGA, R.; RODRIGUES, A. J.; LARRASOAIN, A. Interculturalidad y convivencia escolar. In: ORTEGA, R.; DEL-REY, R. (Org.). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé, 2004.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario. **La violencia escolar: Estrategias de prevención**. Barcelona: Graó Educación, 2003.

POSSATO, Beatriz Cristina. **O professor mediador escolar e comunitário**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

POSSATO, Beatriz Cristina; HIDALGO-RODRIGUEZ, Antônio J.; RUIZ-ORTEGA, Rosário; ZAN, Dirce. Djanira Pacheco e. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP: v. 20, n.2, p. 357-366 mai./ago. 2016.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RIBEIRO, Flávia. A introdução da audiência *initio litis* – de conciliação ou mediação – no Código de Processo Civil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 190, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242890/000923106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 mar. 2023.

RIBEIRO, Vanessa Costa. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152109/publico/ribeiro_corrigida.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROSA, Maria Cristina. **Sentidos e significados de professores de matemática: estudo sobre um processo de formação continuada em um município sergipano**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Sergipe, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13510/2/MARIA_CRISTINA_ROSA.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 2. Ed. São Paulo: Editora Ágora, 2003.

SALES, Lilia; ALENCAR, Emanuela. Mediação de conflitos escolares - uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/751>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, 12/02/2010. São Paulo: Resolução SE nº 19, do Governo do Estado de São Paulo, 2010.

SEIJO, Juan Carlos; GONZÁLEZ, Arturo. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. **Revista de Educación**, Espanha, n. 347, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Seleção – Programa de Mentoria, 2021. Disponível em: <https://ead3.sead.ufscar.br/course/view.php?id=109>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portifólios Reflexivos. Estratégias de formação e de supervisão**. Universidade de Aveiro. 3ª edição, 2007 a.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão**. Contributos nas áreas de educação de professores e de outros profissionais. Universidade de Aveiro. 2ª edição, 2007 b.
SHULMAN, L. Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, nº 2, 4-14, 1986.

SILVA, Flávio Caetano da. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

SIX, Jean-François. *Dinâmica da Mediação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Professores, Alunos, Escola, Saber – Relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 756-782, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nnrB9VMMCGfDCt4WD9x8JkM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SPINA, Cristiane Sabino. Mediação de conflitos. **Informativo ADR ODR Brasil: especial mediação escolar**: Instituto CS Views, São Paulo, p. 24-27, 2020.

STONE, Douglas; PATTON, Bruce; HEEN, Sheila. **Conversas difíceis**: 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2011.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação no Novo CPC: questionamentos reflexivos**. In *Novas Tendências do Processo Civil: estudos sobre o projeto do novo Código de Processo Civil*. Org.: Freire, Alexandre; Medina, José Miguel Garcia; Didier Jr, Fredie; Dantas, Bruno; Nunes, Dierle; Miranda de Oliveira, Pedro, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/39304999/Media%C3%A7%C3%A3o_no_Novo_CPC_questionamentos_reflexivos. Acesso em: 08 mar. 2023.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto: Porto Editora, 2008.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2023.

ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolución de conflictos**: modelos de implementación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

ZAMPA, D. ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? **Revista de Mediación**, ano 2, n. 3, mar. 2009.

APÊNDICE

Diretrizes sobre as atividades nos encontros do curso

Objetivo: Analisar os saberes e os não saberes de diretores no que diz respeito a suas relações intra e interpessoais, com foco na comunicação não-violenta, em ambientes escolares.

Procedimento metodológico:

Na formação de mentoria de diretores será realizada uma Sala de Aprendizagem denominada “**Comunicação e relações interpessoais**”, por meio de dois encontros síncronos virtuais, com os diretores participantes.

Ementa da Sala de Aprendizagem “**Comunicação e relações interpessoais**”: Escuta ativa para as relações existentes dentro e fora da escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, pais e comunidade). Soluções de conflitos nos relacionamentos interpessoais dentro dos espaços escolares. Convivências e diferenças nos diálogos. Aprendizagem de feedback oral. Ferramentas de mediação e negociação de Harvard. Comunicação não violenta. Escola justa.

Objetivos da Sala de Aprendizagem “Comunicação e relações interpessoais”:

- Refletir sobre maneiras efetivas e positivas de lidar com conflitos no ambiente escolar;
- Aprender sobre os métodos autocompositivos como práticas possíveis para as convivências escolares;
- Compreender a perspectiva da escola justa – por meio de engajamento, explicação e transparência – como proposta de inclusão escolar.

Em cada um dos encontros será trabalhado um assunto de forma a complementar o anterior, para a compreensão de seus participantes sobre escuta ativa, soluções de conflitos dentro dos espaços escolares, convivências e diferenças nos diálogos, feedback oral, ferramentas **de mediação e negociação de Harvard**, comunicação não-violenta e escola justa.

Seguem as atividades que serão realizadas nesta Sala de Aprendizagem:

Para a realização do 1º encontro (em média 6 participantes em cada grupo): Além da exposição e explicações a respeito das ferramentas de diálogo, serão desenvolvidos exercícios:

19h: Anderson Severiano Gomes: ministração sobre conflitos na escola até as 19h e 30min.
Apresentação da atividade sobre Escuta Ativa, Empatia e Foco de Atenção até às 19h e 45 min.

1ª ETAPA: 19h e 50min

Os participantes devem ser divididos em 10 grupos diferentes, cada grupo terá 20 min para compartilhar sobre:

Situação da sua vida em que foi convidado(a) a participar e não se sentiu engajado(a).

Cada pessoa terá **2 min** para contar sobre a sua situação sem ser interrompida, se sobrar tempo, o grupo desfruta do silêncio.

Aproveite com responsabilidade o tempo, quando encerrar o período de 2 min, a próxima pessoa segue compartilhando a sua situação e assim sucessivamente até todas terem compartilhado. Quando encerrar, voltam para a sala principal.

20h e 15min: na sala principal vamos acessar o seguinte endereço eletrônico para a construção coletiva de nuvem de palavras:

O que me desmobiliza a participar? O que não me propicia engajamento?

<https://www.menti.com/hrnmcfkq7u>

INTERVALO: 20h30

2ª ETAPA: 20h e 45 min

O mesmo grupo de 10 grupos diferentes (em média 6 participantes por grupo). Cada grupo terá 40 min para compartilhar sobre:

Situação da sua vida em que foi convidado(a) a participar e se sentiu engajado(a).

Cada pessoa terá 5 min para contar sobre a sua situação sem ser interrompida, se sobrar tempo, o grupo desfruta do silêncio.

Aproveite com responsabilidade o tempo, quando encerrar o período de 5 min, a próxima pessoa segue compartilhando a sua situação e assim sucessivamente até todas terem compartilhado. Quando encerrar, voltam para a sala principal.

21h e 25min: na sala principal vamos acessar o seguinte endereço eletrônico para construção coletiva de nuvem de palavras:

O que me mobiliza a participar? O que me propicia engajamento?
--

<https://www.menti.com/hrnmcfkq7u> .

Encerramento: conexão com o tema do Processo Justo.

Para a realização do 2º encontro (em média 6 participantes em cada grupo)

1ª ETAPA

14h30: Marcela: ministração sobre principais características das técnicas de Harvard e mediação) e a leitura de caso.

2ª ETAPA

15h10min - Na sala maior, os participantes realizarão o exercício de refletir sobre o caso verídico que aconteceu em uma escola brasileira, lido pela facilitadora.

Após a leitura do caso, os integrantes de cada grupo refletirão sobre ele, e como o diretor poderia ter conduzido esta situação, segundo as técnicas de negociação e mediação. Todos devem ter oportunidade de se posicionar.

CASO DE ENSINO: Fred é um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Líder de um grande grupo de alunos da escola que costuma criar muitos problemas aos professores em sala de aula, bem como à equipe gestora. Em um determinado dia, resolve fazer uma tatuagem. Mas, não era qualquer tatuagem, ele tatuou uma carpa (símbolo do PCC), indicando que havia entrado para o crime organizado. Esta atitude criou certa agitação entre os estudantes da escola toda, sendo que alguns alunos ficaram com muito medo de Fred, por ele fazer parte de uma facção perigosa. O diretor da escola o chamou para a sua sala para conversar. Na conversa, Fred confirma que tem a tatuagem, mas que não era do crime organizado. Ainda afirmou que sua mãe sabia da tal tatuagem. Assim, o diretor o dispensou para a aula. Passaram-se os dias, e os estudantes só falavam da tatuagem do Fred, além de haver vários burburinhos pela escola toda sobre sua reputação, evidenciando alguém que se deve temer. O diretor chama novamente Fred para conversar. Não ficando muito feliz com sua passagem, novamente, pela direção da escola, Fred começa a ameaçar o diretor. Desta vez, afirma ser do crime organizado local e acaba por ameaçá-lo de morte.

15h20 - Intervalo (15 min)

3ª ETAPA

15h35m - Para realizar o exercício, siga os passos abaixo para analisar esta situação difícil entre o diretor e o aluno Fred.

Não é preciso responder a todas as questões propostas: as perguntas são apenas um norte para analisar o caso e refletir sobre possibilidades que o diretor poderia ter adotado naquela situação, caso conhecesse as técnicas de negociação.

Prepare-se passando pelos três diálogos.

1 - Relacione "o que aconteceu", sob o ponto de vista do diretor e de Fred. [Perguntas norteadoras: De onde vem a história do diretor (informações, experiências passadas, regras)? E a do Fred? Qual o impacto que a situação exerceu sobre o diretor e sobre o Fred? Qual pode ter sido a intenção do Fred quando ameaça o diretor? Com o que cada um contribuiu para o problema?]

2 - Compreenda os sentimentos: investigue a impressão emocional e o conjunto de emoções que o diretor e Fred sentem.

3 - Pense no diálogo da identidade para cada um deles: o que parece estar em risco sobre cada um deles com respeito as suas próprias identidades? O que eles precisam aceitar para sentirem-se mais seguros?

Investigue as histórias do diretor e do Fred

Pense que o diretor poderia escutar para compreender a perspectiva de Fred sobre o que aconteceu, e vice-versa. Pense em como o diretor poderia compartilhar seus pontos de vista, suas experiências passadas, intenções e sentimentos, e vice-versa.

4ª ETAPA

16h30 – Para realizar este exercício, os participantes devem ser divididos em 6 grupos diferentes:

A solução do problema

Pense em opções que poderiam ser dadas pelo diretor que estejam de acordo com as preocupações e os interesses mais importantes de ambos os lados. Pense em padrões do que deveria acontecer. Tenha em mente os padrões de zelo recíproco; relacionamentos que vão apenas em um sentido raramente duram.

5ª ETAPA

16h45 – voltar para a sala principal: juntar todos os grupos para que cada pequeno grupo pontue suas experiências e saberes. É importante complementar e auxiliar uns aos outros em suas reflexões.

