

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, O CONFLITO ESCOLAR E O ITINERÁRIO EDUCATIVO COMO AUSÊNCIA E POTÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

PEDAGOGICAL MEDIATION, SCHOOL CONFLICT, AND EDUCATIONAL PATHWAYS AS ABSENCE AND POTENCY IN PUBLIC EDUCATION POLICY

Cleberon Pinelli Ribeiro¹
Gercina Santana Novais²

Resumo

Como figuram a mediação pedagógica, o conflito escolar e o itinerário educativo na política educacional brasileira? Qual matriz epistemológica orienta a inclusão desses conceitos nos documentos, programas e leis direcionados à educação? Essas perguntas objetivam apontar o quanto os profissionais da educação são lançados a termos que pressupõem definições ancoradas em suas práticas pedagógicas e que por vezes não se sabe se os fundamentos dos conceitos em questão são resultados de uma concepção teórico-prática comum ou se são a expressão personificada, de um governo, por exemplo. Metodologicamente, foi feita uma pesquisa documental, com enfoque qualitativo. Em linhas gerais não há o registro de definições por parte daqueles que formularam os documentos analisados, exceto, no *Caderno de Formação da Escola da Escolha*, em que a mediação pedagógica tem sua definição e matriz epistemológica apresentadas a partir da pedagogia histórico crítica, com alusão direta a Vygotsky.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Conflito escolar. Itinerário educativo. Políticas educacionais.

Abstract

How do pedagogical mediation, school conflict, and educational pathways appear in Brazilian educational policy? What epistemological matrix guides the inclusion of these concepts in documents, programs, and laws aimed at education? These questions aim to show the extent to which education professionals face concepts that presuppose definitions rooted in their educational practice and that sometimes it is not known whether the foundations of the images in question are the result of a common theoretical-practical conception or whether they are the personified expression of, for example, a government. Methodologically, the document research was conducted using a qualitative approach. There is no record of the definitions

¹ Servidor efetivo da Secretaria de Educação de Minas Gerais (professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: cpr.mg@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7829-9212>

² Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: gercinanovais@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-7327-8375>

of those who formulated the documents analyzed, except in the *Caderno de Formação da Escola da Escolha*. The pedagogical mediation presents its report and epistemological matrix from historical-critical pedagogy, directly allusion to Vygotsky.

Keywords: Pedagogical mediation. School conflict. Educational path. Educational policy.

Introdução

Provavelmente ao se pensar em mediação pedagógica, conflito escolar e itinerário educativo a maioria dos envolvidos no contexto educacional não buscaria conceitos/ definições em algum dicionário ou enciclopédia. O que leva o profissional a ter clareza ao se deparar com esses termos e não titubear quando ao uso ou compreensão de seu conceito? Talvez, o imaginário, ou conhecimento de mundo dele esteja fortalecido com o uso corriqueiro das expressões. No entanto, é possível perceber, que alguns equívocos podem ocorrer em detrimento de uma rasa abordagem conceitual, nesse sentido, pode-se afirmar que os termos mediação pedagógica, conflito escolar e itinerário educativo apresentam ausência e potência, uma vez que sua compreensão e conceitos parecem ser limitados, quando na verdade existe uma grande potência a ser refletida em torno deles.

Nesta perspectiva, o presente artigo se propôs metodologicamente, a fazer uma pesquisa documental, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (BRASIL, 1996)³, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a)⁴, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b)⁵, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018e)⁶, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014)⁷ e os Cadernos de Formação da Escola da Escolha (ICE, 2020a; 2020b)⁸, investigando como figuram a mediação pedagógica, o conflito escolar e o itinerário educativo na política educacional brasileira; e se é possível identificar qual

3 Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

4 Elaborado pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.

5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam as diretrizes a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio

6 Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

7 O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024

8 Cadernos de Formação da Escola da Escolha dirigidos ao Ensino Médio visa influenciar e apoiar equipes na adoção de processos de gestão e pedagógicos para efetivar o Modelo da Escola da Escolha como política pública.

matriz epistemológica orienta a inclusão desses termos nos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa. A partir dessas questões, busca-se apontar o quanto os profissionais da educação são lançados a termos que pressupõem definições ancoradas em suas práticas pedagógicas e que por vezes não se sabe se os fundamentos dos conceitos em questão são resultados de uma concepção teórico-prática comum ou se são a expressão personificada, de um governo, por exemplo.

Fundamentação teórica: a mediação pedagogia

Mediação, segundo o filósofo Abbagnano (1998), dentre as várias definições possíveis, pode ser entendida como uma função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Na filosofia, o termo mediação desempenha diferentes papéis, como, por exemplo, em Aristóteles aparece no silogismo – um modelo de raciocínio baseado na ideia de dedução, composto por duas premissas que geram uma conclusão.

Outros dois filósofos lógicos, Antoine Arnauld e Pierre Nicole, também definiram que a mediação é indispensável em qualquer raciocínio. “Quando apenas a consideração de duas ideias não é suficiente para se julgar se o que se deve fazer é afirmar ou negar uma ideia com a outra, é preciso recorrer a uma terceira ideia, simples ou complexa, e esta terceira ideia chama-se intermediária” (ABBAGNANO, 1998, p. 655).

Por sua vez, pode-se dizer que a pedagogia é, por natureza, mediadora. Desde a etimologia, na Grécia Clássica, constata-se que o termo é composto por *paidós* (criança) e *agogé* (condução), com sentido daquele que conduz o jovem até o mestre. Ao mesmo tempo, registra-se que a educação dos jovens na Grécia, quando esteve concentrada nas mãos dos pedagogos, tinha o objetivo de formá-los moralmente, dando-lhe condições para o pleno exercício da vida adulta.

Para alguns, o pedagogo era considerado o condutor das almas da juventude, encarregado de incutir nelas valores daquela sociedade (MANACORDA, 2010); para outros, a relação afetiva e erótica estabelecida entre os educandos e os pedagogos representava uma limitação da criação de um espírito livre e da personalidade ativa, necessária à condução dos negócios e da política, fazendo surgir a figura do sofista⁹ como verdadeiro mestre. Contudo, não é possível negar o cunho mediador que o pedagogo clássico foi imbuído, qualquer que seja a perspectiva e que, de certo modo, continua a inspirar a educação das crianças e dos jovens na sociedade contemporânea.

⁹ Os Sofistas, na Grécia Antiga, eram aqueles que deveriam ensinar, aplicando às áreas artísticas, política, matemática e do atletismo, o conceito de “excelência” ou “virtude”, arete.

A ideia de conflito e o itinerário educativo

A palavra “conflito”, etimologicamente, tem origem no latim, *conflictus*, que quer dizer choque, embate, encontro, combate, luta. Do verbo latino *conflicĕre*, assume o sentido de combater, lutar, pelear (ver *-flig-*)¹⁰. Já de acordo com Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2019), é um substantivo masculino e está conceituado “como falta de entendimento entre duas ou mais partes”. Enfim, “O conflito é uma situação que envolve um problema, uma dificuldade e pode resultar posteriormente em confrontos, geralmente entre duas partes ou mais, cujos interesses, valores e pensamentos observam posições absolutamente diferentes e opostas” (online).

Desse modo, o conceito de conflito pode ser observado em várias áreas do conhecimento por ser inerente à natureza. Na biologia está presente ao se considerar a Teoria da Evolução, em que o aparente conflito entre as espécies é parte da seleção natural. Na psicologia, temos o ego, id e superego, que em determinadas situações é perceptível o conflito entre eles. Na física, por sua vez, é compreendida como resiliência, que é, segundo Houaiss (2020)¹¹, a capacidade apresentada por alguns corpos de retornar à forma original depois de serem submetidos a uma deformação elástica conflituosa.

Ao refletir a questão do conflito como ideia de crise na educação, a filósofa judia de origem alemã, Hannah Arendt (1906- 1975)¹², diz que ignorar as questões/perguntas não fará do contexto escolar um lugar mais harmonioso, o contrário, no entanto, pode acontecer. De acordo com Arendt (2011, p. 223), “[...] uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” e, com essa atitude, perdemos a experiência da realidade, uma forte base, que é a da reflexão.

10 Cf. Houaiss (2019). Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1 Acesso em: 27 mar. 2019.

11 Cf. Houaiss (2020). Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2 Acesso em: 14 out. 2020.

12 Vale ressaltar o contexto em que Hannah Arendt escreveu este texto. Depois de presa e expatriada pelo Regime Nazista e por conta de sua origem, emigrou-se para os Estados Unidos. Neste novo país, a filósofa, que não gostava de ser chamada assim, talvez, pelo que representou parte da filosofia que fundamentou a brutalidade na Alemanha, analisou a cultura, a política e a educação a partir desse novo ponto que também era um Novo Mundo, mas que dialogava com os velhos problemas do Antigo Continente. Para conhecer mais sobre a autora, além de seus livros, há o filme: HANNAH Arendt (Original). Ideias que chocaram o mundo. Direção de Margarethe von Trotta. Produção de Bettina Brokemper, Michael André, Sascha Verhey. Intérpretes: Axel Milberg, Barbara Sukowa. Roteiro: Margarethe von Trotta, Pamela Katz. Alemanha, 2012. (113 min.), color.

Arendt (2011), quando fala da pretensão dos adultos em relação às crianças, adverte sobre o equívoco cometido pela sociedade ao pensar no futuro político:

[...] do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo" (ARENDR, 2011, p. 227).

A filósofa aponta três pontos de partida para remontar o que ela chama de "desastrosas medidas" (ARENDR, 2011, p. 229) perante a situação de crise. O primeiro ponto é que as crianças, emancipadas, pertencem a um mundo próprio, uma sociedade formada por elas, e que em certa medida foi permitido que elas governem e que o adulto lhe seja apenas um auxílio. Os adultos ao promoverem uma emancipação permissiva e equivocada da criança estão tirando o direito delas de pertencimento ao um grupo, que tem suas maiorias e minorias. O adulto não deve auxiliar no governo de uma criança, mas sim a criança deve pertencer a um governo adulto. A emancipação da autoridade não liberta, é pior, a coloca diante de uma autoridade sem estruturas, por vezes, infundada, entregue a si mesma. Deve-se, portanto, refletir que o adulto tem condições governamentais que lhe foram apresentadas em sua trajetória. A criança, por sua vez, ainda não dispõe de todas as estruturas psicológicas e sociais para sua emancipação.

O segundo ponto diz respeito à condição teórico-prática da educação. Segundo Arendt, "sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada" (ARENDR, 2011, p. 231). Ou seja, a centralidade do ensino baseia-se no método de aprendizagem e não no conteúdo a ser ensinado. Sabe-se, a respeito disso que, muitas vezes, professores tendem a assumir matérias para as quais não foram preparados para ensinar. Valem-se, portanto, apenas do método de ensino, por vezes centrado na autoridade funcional e não no conhecimento, fazendo assim com que a distância entre o que o professor ensina e o que o estudante pode saber seja marcada por ausências de sentido. Sendo assim, segundo Arendt, "não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como

a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDDT, 2011, p. 231).

O terceiro ponto consiste na exacerbação do aprender fazendo que, de modo geral, implique na crença de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (ARENDDT, 2011, p. 232). À primeira vista é interessante tal abordagem, no entanto, ela guarda sérias consequências, por exemplo, a primazia da habilidade perante o conhecimento, da técnica sobre a razão e, sobretudo, o risco de incorrer em uma educação meramente utilitarista¹³.

Arendt (2011) expõe a aguda crise de pertencimento e de reconhecimento do tempo vivido, que pode ser problematizada a partir da questão: o que está entre o passado e o futuro? A filósofa compreende essa lacuna como o tempo incompreendido, “o tempo do não mais e do ainda não”. O impacto dessa percepção em relação ao tempo não pode, portanto, ser desprezado na prática pedagógica e na formação dos indivíduos como um todo.

Em direção similar, o filósofo francês Gérard Guillot¹⁴ (2008) argumenta que a educação hoje em dia tem se pautado pela tarefa de dar sentido às coisas, sentido no que é ensinado e minuciosamente a tudo o que se faz na escola.

Nas palavras dele,

Dar sentido, aí está um novo trabalho que começa a se projetar... Você faz o quê? Dou sentido! Havia aqueles que davam lições, agora existem os que dão sentido... Como se as pessoas não fossem capazes de fazer sentido em sua própria existência e de dar sentido elas próprias à sua vida... Então, acompanham-se as pessoas em busca de sentido, dizendolhes: “Visivelmente, falta um pouco de sentido a você, até bom senso... Então, eis aqui os meios, vamos instrumentalizá-lo!” Tornamo-nos assim especialistas da prótese do sentido... Estamos no enxerto. E espantamo-nos com fenômenos de rejeição... (GUILLOT, p. 89).

A respeito disso, Guillot (2008) diz que a necessidade do sentido, que se figura no outro, tornou-se reduzida diante de uma espera por algo.

¹³ Conforme Marcondes (2007), trata-se de uma corrente filosófica, desenvolvida ao longo XVIII, que se fundamenta no princípio de utilidade e nos preceitos de contexto prático e aplicabilidade. Seus principais representantes foram Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873).

¹⁴ Professor de Filosofia do Instituto Universitário de Formação de Professores da Universidade de Lyon, França, onde tem parcerias no campo educacional, social, artístico e científico. Atualmente ele é responsável por um seminário de formação de professores e participa de pesquisas em filosofia e ciências da educação. Também é autor de *Quelles valeurs pour l'Ecole du XXIe siècle* (Quais valores para a Escola do século XXI – ainda sem tradução no Brasil).

O professor que promovia a integração do estudante ao mundo, por meio do conhecimento, conforme destaca o filósofo francês, passou a se ver na mesma condição de insegurança que, outrora, parecia pertencer apenas ao estudante. Ou seja, a ideia inicial de troca de saberes acabou por ser substituída por uma convivência pautada pela prevalência da informação, em que “[...] a historicidade da vida é absorvida com um imediatismo que faz do presente a única referência” (GUILLOT, 2008, p. 90).

Para Guillot, o

[...] sentido não pode ganhar sentido justamente senão pela maturação do ser humano, em sua própria construção. O sentido está na maturação. Ele supõe um acompanhamento, e não apenas sob forma de controle. O que permite animar a busca do sentido em si mesmo, para uma criança, para um adolescente, é a transmissão (GUILLOT, 2008, p. 90).

Um tipo de conflito, abordado por Guillot (2008), decorre da evolução da estrutura familiar que contribui para o conflito de papéis e lugares simbólicos. Diferentes pessoas, diferentes gerações estão em convívio diário, seja no núcleo familiar, escolar, social ou profissional. Desse encontro tão heterogêneo despontam os conflitos geracionais. Essa crise geracional tem origem familiar, porém ela se propaga por todo o campo social, atingindo, por exemplo, a escola. Uma variante desse conflito pode ser percebida na questão tecnológica, em que os mais jovens se tornam autoridade no seu domínio, mas com repercussão para outros campos, colocando em xeque a quem se destina a autoridade de modo geral.

A prévia discussão buscou explorar o termo “conflito” e a partir de agora faz-se o mesmo com a expressão “itinerário educativo”, que ainda tem sua potencialidade a ser revelada enquanto conceito. Registra-se que seu uso em dissertações e teses¹⁵ não traduz a relevância que ele pode ter ao compará-lo com conceitos vigentes, como processo educativo, contexto escolar etc. Nessa direção, o seu emprego representa o desejo de viabilizar outras abordagens no campo educativo a fim de poder acolher, igualmente, outra perspectiva para a mediação pedagógica.

Para o escritor francês Victor Hugo (1802-1885), por exemplo, “[...] a vida é a viagem, a ideia é o itinerário. Sem itinerário, para-se. Perdido o alvo, morre a força” (HUGO, 2002, p. 213). Conforme Antônio Houaiss, no seu dicionário de língua portuguesa, o verbete itinerário significa:

15 A pesquisa realizada no BDTD compreendeu o período de janeiro de 2002 a dezembro de 2018 como panorama geral da temática, incluindo dissertações e teses. Como recorte para o desenvolvimento da pesquisa, analisou-se as dissertações e teses compreendidas no período de 2014 a 2018

Adjetivo: 1. relativo às estradas, aos caminhos; 2. indicativo da distância de um lugar a outro (diz-se de medida). Substantivo masculino: 3. descrição de viagem (expedição militar, missão de exploração, peregrinação etc.); 4. *caminho a seguir, ou seguido, para ir de um lugar a outro*; 5. indicação de todas as estações que se encontram no trajeto de uma estrada de ferro; 6. prece em intenção de quem parte em viagem. (HOUAISS, 2019, online, grifo nosso)

A partir da definição em destaque, a compreensão de itinerário associado ao vocábulo educativo que, segundo Houaiss, é aquilo que contribui para a educação, apresenta o sentido pretendido por esta pesquisa. Ou seja, tratou-se itinerário educativo como *o caminho que o estudante percorre* no tocante a seu percurso de formação na educação, considerando para tanto, os diversos elementos (sociais, culturais, afetivos, econômicos etc.) que atravessam os indivíduos durante esse trajeto.

A seguir, apresenta-se de modo ilustrativo onde se dá a mediação pedagógica a partir da intersecção entre o itinerário educativo e o conflito:

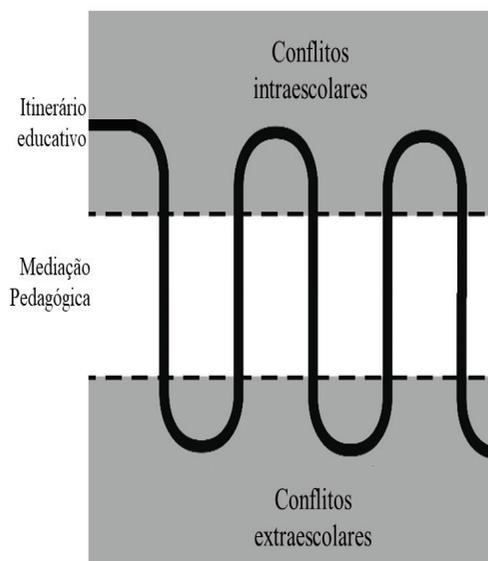


Figura 01 - Demonstração da Mediação pedagógica em interação com os conflitos.

Na Figura 01, a mediação pedagógica, o itinerário educativo e os diferentes conflitos estão em um cenário hipoteticamente disposto à interação entre eles. Sabe-se, contudo, que essa disposição é maior ou menor em função das variações que podem sofrer cada um desses conceitos diante de cada realidade em que são analisados. Desse modo, o lugar comum de todos esses elementos é a sociedade, ou mais especificamente, a cultura e os contornos que ela dá ao tratamento da formação.

A mediação pedagógica se apresenta como uma zona em que é possível influir no processo de formação que, por sua vez, pode ser localizado em dos polos geradores de conflito: os intraescolares, àqueles que se originam dentro da escola ou se relacionam à atividade pedagógica propriamente dita; e os extraescolares, oriundos das mais variadas relações sociais, econômicas, política e culturais que, de algum modo, acabam por se fazerem presentes na escola.

Para Janete de Azevedo (2001), as políticas públicas possuem função intervencionista, e devem ser independentes de quem está no governo. Além disso, elas devem ter como meta diminuir as desigualdades estruturais, que é dever do Estado, por meio do desenvolvimento e implementação de ações de proteção social. Aqui pensou-se também em quão ampla pode ser a interpretação dessas políticas que podem ser refletidas à luz da literatura clássica.

Segundo Dalila Andrade Oliveira (2011),

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p. 329).

As variantes entre as políticas de governo e as políticas de Estado podem ser compreendidas a partir de diversos momentos da história educacional brasileira. Notadamente aquelas que pensaram desde a necessidade de priorizar outras áreas do interesse público, como a economia, a segurança nacional, até a recorrente prática de descontinuidade de projetos em nome de uma preocupação eleitoreira de eliminar resquícios

de políticas que pudessem ser relacionadas à adversárias.

Diante dessa acepção, pode-se, por exemplo, memorar a obra de Franz Kafka (1883-1924)¹⁶, *O processo* (1925)¹⁷, em que o personagem principal é um bancário bem-sucedido, que em uma manhã acorda e recebe a notícia, de dois supostos oficiais, que está detido, mas não é revelado a ele sob qual acusação. Josef K, nome do personagem, frente à acusação pensa que será inocentado, pois aquilo não passava de um mal-entendido, confiando na justiça e nas leis, que poderiam absolvê-lo ou mesmo promover sua defesa. Interessante pensar que o personagem, mesmo sabendo que existia uma lei e ele poderia se valer dela para proteger-se, é essa a mesma lei que o aprisiona. E não foi de maneira comum como se vê os homens encarcerados. Josef K não é encarcerado, porém, simbolicamente preso ao sistema que, indica, não lhe permitir mais nenhum tipo de ação. Paradoxalmente, poder-se-ia perguntar se se está diante de um prisioneiro em liberdade ou de um homem livre aprisionado?

Talvez essa indagação se aproxime de algumas inquietações defronte a determinadas políticas públicas que, teoricamente, têm a função de diminuir as desigualdades, no entanto, os paradoxos da política acabam limitando ou procrastinando a realização delas, que não são neutras e têm um “sujeito-objeto” determinado.

A partir de um olhar pessimista ao se relacionar a obra *O processo* com as políticas públicas, o pesquisador deste estudo se apropria de Kafka para colocar o homem sob um prisma de que a realidade é pior que o pesadelo, em que a subjetividade dele é ignorada em nome do “bem-estar” coletivo, representado por uma maioria de determinados grupos. De fato, será que essa maioria está disposta a descolar-se de suas individualidades para ser contemplada pelo pensamento coletivo? É possível acreditar em elementos que apontam para uma degeneração do ser?

Também a título de ilustração literária, encontra-se na obra de Lima Barreto (1881- 1922) o conto *como o homem chegou* (1914), narrado de forma irreverente e irônica uma espécie de epopeia, que apresenta uma crítica veemente a burocracia do serviço público, ao ponto de um homem, preso injustamente, considerado louco por seus estudos, morrer em um caminhão blindado ao fim de pouco mais de dois anos de traslado sem comer e beber. A burocracia que levou o homem a óbito perpassa a

16 Nasceu em 3 de julho de 1883, na República Tcheca. Foi um escritor de língua alemã e um autor de romances e contos, reconhecido como um dos escritores mais influentes do século XX.

17 Romance do escritor Franz Kafka, que conta a história de Josef K., que acorda certa manhã, e é processado e sujeito a longo e incompreensível processo por um crime não especificado. Segundo Max Brod, amigo pessoal de Kafka, o livro permaneceu inacabado como estava quando Kafka o teria entregado os escritos, em 1920. Após sua morte, Brod editou *O Processo* pelo que ele julgou um romance coerente e o publicou em 1925.

obediência ou incompreensão dos encarregados do delegado diante das determinações a eles atribuídas, a de transportar o preso de Manaus ao Rio de Janeiro, em encarceramento total e constante e sem comunicação com ninguém. Com grande riqueza o conto proporciona a reflexão e denúncia acerca da lentidão, às vezes, incompetência e morosidade da burocracia pública.

Considerando os expostos literários como representação de vivências metafóricas, vê-se a pertinência em articular essa abordagem aos três termos destacados no título dessa produção, e que apresentam variantes ou ausência em suas conceituações, considerando as fontes documentais desta pesquisa.

Sobre o itinerário metodológico

Metodologicamente, foi feita uma pesquisa documental, com enfoque qualitativo. O corpus da pesquisa constituído foi constituído da Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (BRASIL, 1996), da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018e), do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) e dos Cadernos de Formação da Escola da Escolha (ICE, 2020a; 2020b), com vistas a investigar como figuram a mediação pedagógica, o conflito escolar e o itinerário educativo na política educacional brasileira; e se é possível identificar qual matriz epistemológica orienta a inclusão desses termos nos documentos que compõem o corpus da pesquisa.

A partir dessas questões, busca-se apontar o quanto os profissionais da educação são lançados a termos que pressupõem definições ancoradas em suas práticas pedagógicas e que por vezes não se sabe se os fundamentos dos conceitos em questão são resultados de uma concepção teórico-prática comum ou se são a expressão personificada, de um governo, por exemplo.

No campo da produção acadêmica foram pesquisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para a análise, a fim de compreender as perspectivas de mediação pedagógica presentes nessas produções, foi consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com objetivo de levantar as produções considerando título e/ou assunto, “mediação pedagógica”, obtidos por meio da busca avançada no banco de dados dos últimos cinco anos (2014 a 2018). Dessas produções foram analisados: a temática; os objetivos; o conceito de mediação pedagógica;

o possível conflito gerador da produção; o referencial teórico; e os resultados. De posse dessas informações, a pesquisa investigou como figuram a mediação pedagógica, o conflito escolar e o itinerário educativo na política educacional brasileira e qual matriz epistemológica orienta a inclusão desses conceitos nos documentos, programas e leis direcionados à educação.

A respeito dos documentos que fizeram parte do corpus desta pesquisa, de maneira sucinta, sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (BRASIL, 1996), foi criada a partir dos princípios da Constituição Federal e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), é uma política pública neoliberal de centralização de currículos, ou seja, é referência para a construção dos currículos de todas as escolas do Brasil, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), trata-se de uma resolução que contempla os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais, da Educação Básica, no Brasil. A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018e), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) – Política de estado. Cadernos de Formação da Escola da Escolha (ICE, 2020a; 2020b).

Para Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica, em que sua análise parte de hipóteses e questões que sejam do interesse do pesquisador, que os investiga na tentativa de identificar informações pertinentes. Complementarmente, para Cellard (2012), definir documento é um grande desafio, pois nele está a história de todas as Ciências Sociais. Se antes a noção de documento era aplicada ao texto e arquivos oficiais, com o correr do tempo, essa definição ganha novos contornos. Deixa de ser apenas uma abordagem histórica, focada nos gestos dos políticos e nos fatos, para uma noção que considera a evolução da própria disciplina histórica, especificamente pela Escola dos *Annales*¹⁸.

Cellard (2012) ainda orienta para a construção de uma análise preliminar, formada a partir da organização de um quadro teórico com cinco dimensões, a saber: (i) o contexto; (ii) o autor ou autores; (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; (iv) a natureza do texto; e (v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. O autor afirma que após essa análise preliminar, em que o pesquisador contempla, à vontade, o material selecionado, com idas e vindas, para então proceder a uma reconstrução,

18 Conforme Burke (2010) foi um movimento surgido na França, agrupado em torno da revista *Annales*, desde a sua fundação até o momento.

será possível conseguir uma interpretação coerente, baseando-se na temática ou questionamento inicial que, a partir de então, pode modificar-se ou enriquecer-se.

Para a análise documental da pesquisa em questão, o método baseou-se, portanto, na perspectiva de André Cellard (2012), segundo o qual, o pesquisador deve (i) “[...] localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade [...]” e (ii) “compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão” (CELLARD, 2012, p. 303).

O que dizem e como dizem os documentos: mediação pedagógica

A Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (BRASIL, 1996) não apresenta uma abordagem específica acerca dos temas mediação pedagógica e conflito escolar, ainda que elementos como o enfrentamento da violência seja abordado em seus aspectos posteriores. Em seu artigo segundo, que trata dos princípios e finalidades da educação, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, online); e no artigo terceiro que trata dos princípios base, percebe-se que a abordagem por mediação pedagógica não está explícita, contudo é possível perceber a concepção a partir dos princípios elencados. A saber:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. *Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III. *Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
- IV. *Respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. *Valorização da experiência extraescolar;*
- XI. *Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*
- XII. *Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*
- XIII. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996, online – grifos nossos).

A mediação pedagógica fica implícita nos destaques da citação e pode ser percebida quando, por exemplo, permite-se usar a liberdade para “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A que se pensar que esses verbos e substantivos, em especial os destacados na citação, indicam movimentos inter cruzados, ou mediados, indicativos de um diálogo, pois, sabe-se que segundo Freire (2005), a educação está pautada na relação dialógica entre educador e educando.

A temática da violência e as medidas de prevenção e/ou mediação, que estão previstas no artigo doze, inciso nove, incluído na Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018c, online), trata do “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas”; E também no artigo 26, parágrafo nono, que diz:

[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990¹⁹, observada a produção e distribuição de material didático adequado²⁰(BRASIL, 1996, online).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a) é referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do Brasil. Para a educação infantil no contexto da educação básica, a BNCC destaca o termo mediação, a partir de práticas com vistas a resolução de conflitos e a regulação das emoções, possíveis de serem observadas, durante a interação nas brincadeiras infantis.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018a, p. 478).

Mesmo assim, não traz uma definição específica para o termo mediação, ou melhor, não se detém a conceituar, ficando a cargo do profissional da educação, por meio de suas leituras didáticas/acadêmicas

19 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

20 Estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

ou de mundo, inferir a proposição do termo. É certo que, de acordo com o dicionário de língua portuguesa, há uma definição e limitação do significado, porém, ao se pensar no campo filosófico, sociológico, psicológico etc. existe uma abrangência conceitual, por vezes, não acessível ao profissional da educação que tem a BNCC como referência processual e metodológica.

O termo mediação, ainda é usado na BNCC no quadro “língua portuguesa – 1º e 2º anos”, no que diz respeito às práticas de linguagem, especificamente no campo leitura/escuta, prevista como atividade compartilhada e autônoma, tendo como objeto de conhecimento a formação de leitor por meio do desenvolvimento da habilidade “buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (BRASIL, 2018a, p. 99). O mesmo ocorre quando a pesquisa é tomada enquanto objeto de conhecimento em que a BNCC preconiza o desenvolvimento da habilidade “Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades” (BRASIL, 2018a, p. 109).

Registra-se também que a mediação aparece como objeto de conhecimento na área de língua inglesa quando expressa a necessidade de “Produção de textos orais, com a mediação do professor”, bem como a partilha de leitura, na mesma perspectiva (BRASIL, 2018a, p. 249). O mesmo se aplica com a prática de pré-escrita, escrita, pós-escrita (revisão de textos), em que a mediação pode ser feita pelo professor ou colegas.

A BNCC, ao tratar do ensino religioso, aponta o símbolo como elemento mediador de significados ou alterações deles: “é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa” (BRASIL, 2018a, p. 438).

A partir dos exemplos supracitados é possível perceber a vastidão de significados do termo mediação, que de acordo com os excertos retirados da BNCC, serão realizados por professores e estudantes, no ensino da língua materna, da língua inglesa e de ensino religioso, portanto, em níveis de idade e posição intelectual diferentes. Imagina-se, por conseguinte, a pergunta: A partir da BNCC, o que você entende por mediação? Quais estratégias você adotará para mediar em suas aulas, segundo a BNCC?

Referindo-se a documentos orientadores, cabe destaque, para o chamado “Novo Ensino Médio em Tempo Integral²¹”, que

21 O modelo pedagógico desenvolvido atualmente nas escolas de Ensino Médio Integral chegou trata-se de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, que implementou a metodologia em vários estados brasileiros. A proposta do programa, criado em 2016, é ampliar a carga horária do ensino médio de 4 para, no mínimo, 7 horas diárias, tendo como diminuir evasão escolar

teve seu desenvolvimento elaborado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)²², o qual disponibiliza um conjunto de cadernos chamados “Cadernos de Formação da Escola da Escolha” dirigidos ao Ensino Médio que, segundo consta no primeiro volume, no caderno “Memória e Concepção – Concepção do Modelo da Escola da Escolha”, a “coleção consolida os esforços para a realização de uma das ambições do [...] Instituto: influenciar e apoiar equipes na adoção de processos de gestão e pedagógicos para efetivar o Modelo da Escola da Escolha como política pública bem-sucedida nos estados e municípios onde atua como parceiro”. (ICE, 2020a, p. 3).

Destaca-se a despeito que no quinto volume, o caderno denominado “Caderno Escola da Escolha - Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis”, que traz definições, ou seja, é uma espécie de glossário, dos termos e expressões utilizados na coleção. A palavra mediação é conceituada a partir de Vygotsky²³, em que, mediação, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Para Vygotsky, na relação do homem com a realidade, existem mediadores, que são ferramentas auxiliares de toda a atividade humana” (ICE, 2020b, p. 22).

A mediação frente aos itinerários e conflitos

O termo mediação também aparece na BNCC ao se pensar os itinerários formativos²⁴ como percurso ao desenvolvimento do jovem estudante e seu protagonismo. A

[...] oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes

e repetência por meio de repasse de recursos para as Secretarias de Educação adequarem escolas ao tempo integral.

22 Nos anos 2000, em Pernambuco, a partir da mobilização de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano (uma das mais antigas e importantes escolas do país), para a revitalização do prédio da escola, com isso, reúnem-se várias entidades visando também resgatar o padrão de excelência do Ginásio Pernambucano. Entre elas o ICE que concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO, inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude. Esse modelo, considerado, modelo de educação inovador, teve seu ponto de partida com o Ginásio Pernambucano. Denominado Escola da Escolha cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão. Hoje a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. (ICE, 2022).

23 Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

24 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...] (BRASIL, 2018a p. 478).

Nesse sentido, a mediação é apresentada como meio de intervenção sociocultural, mobilizando conhecimentos de diversas áreas, que podem ser acionadas diante dos variados conflitos vividos no itinerário formativo, a fim de “promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nessa direção, os termos da produção em questão: mediação; conflito e itinerários, aparecem juntos, abordando, de forma mais específica e conceitual, o termo itinerário formativo, conforme será apresentado na sequência.

No dia 22 de novembro de 2018, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução de n. 3 (BRASIL, 2018d) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para a análise em curso, interessa destacar o inciso três, que trata dos itinerários formativos, definidos como

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018d, p. 2).

Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo do novo Ensino Médio, ou seja, serão escolhidos conforme interesses dos estudantes. Eles estão, segundo a resolução, divididos em três tipos: área do conhecimento; formação técnica e profissional; e o integrado. No artigo, os currículos para o ensino médio “são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” (BRASIL, 2018d, p. 5). No itinerário por área de conhecimento, o estudante terá a oportunidade de ampliar a aprendizagem em uma determinada área para aplicação em contextos diversos dos conhecimentos oriundos das linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

Tendo em vista a articulação da formação com o mundo do trabalho, o itinerário formativo que diz respeito à formação técnica e profissional, propõe o

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018d, p. 7).

Alinhado à mediação, encontra-se no artigo 12 a organização a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. No parágrafo segundo, inciso três, alude a mediação como prática frente dos conflitos: “mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (BRASIL, 2018d, p. 7). Aqui, percebe-se que a mediação toma mais um sentido, a de mediar conhecimentos já adquiridos que foram ou serão mobilizados para a mediar um conflito, trata-se, portanto, de uma estratégia para solucionar um conflito, aparentemente, compreendido como algo negativo, haja vista, que é proposto uma mediação a fim de “promover [...] e implementar soluções” (BRASIL, 2018d, p. 7).

O itinerário formativo integrado poderá articular mais de uma área do conhecimento e/ou formação técnica e profissional, atentando-se ao interesse do estudante com embasamento nos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. Os objetivos dos itinerários formativos apresentados pela Portaria nº1.432 (BRASIL, 2018e), de 28 de dezembro de 2018, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, são

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;

- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018e, online).

Detendo-se, portanto, à análise dos documentos supracitados é possível perceber que, embora tratados ou apresentados os termos – mediação pedagógica, conflito escolar e itinerários – ainda há um grande potencial a ser desvelado, tanto na parte conceitual, quanto na parte empírica. É presumível que algumas inferências permitidas a essas políticas públicas exigem do profissional da educação, principalmente professores, um exercício contínuo em busca de sua formação continuada, o que poderá auxiliar na otimização do trabalho pedagógico, ainda que esta, por sua vez, não seja capaz de oferecer respostas suficientes.

Considerações finais

Por fim, ao retomar o personagem de Franz Kafka, se Josef K se vê impotente diante das complexidades e de um caos gerado pela manipulação do aparelho judiciário, analogamente, o mesmo pode ocorrer com o profissional da educação que, por vezes, impedido de participar com direito de decidir, submetido a um sistema. Nesse sentido, as leis que regulamentam a educação, por vezes, aparentam ignorar a individualidade do sujeito, ou seja, partem para um coletivismo, que trata o subjetivo como objetivo, os números como resultados pontuais de um processo que está envolto a um leque abstrato. Em relação ao conflito, que é inerente ao itinerário educativo, não se legisla em função de compreendê-lo, mas por vezes ignora-o, ou tenta-se minimizá-lo almejando a resolução, pois recusa o conflito como inerente ao processo educacional.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7 ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Como o “homem” chegou.** Conto publicado online. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/como-o-homem-chegou-conto-de-lima-barreto/>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular.** Elaborado pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432,** de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação, 2018e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069>. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018:** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes. 2012

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GALINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia.** Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss.** [S. l.]: Moderna, 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2019.

HOUAISS [Dicionário online]. **Conflito.** Brasil, 2019. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 27 mar. 2019.

HOUAISS [Dicionário online]. **Resiliência.** Brasil, 2020. Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2 >. Acesso em: 14 out. 2020.

HUGO, Victor. **Os trabalhadores do mar.** Tradução: Joaquim Maria Machado de Assis. São Paulo: Nova Alexandria, 2002. Disponível em file:///C:/Users/Cleberson/Downloads/

trabalhadoresMar.pdf. Acesso em 17 abr. 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Escola da Escolha. **Cadernos de Formação da Escola da Escolha**. Recife, 2020b

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Memória e Concepção do Modelo. **Cadernos de Formação da Escola da Escolha**. Recife, 2020^a

KAFKA, Franz. **O processo**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1982. Tradução de Torrieri Guimarães.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

ORTIZ, Renato. Notas sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**. v. 3. n. 5. jun. 2013.

SAMPAIO, Lia Regina Castaldi; BRAGA NETO, Adolfo. **O que é a mediação de conflitos**. São Paulo: Editora Brasileira, 2017.

Submetido em janeiro de 2023
Aceito em fevereiro de 2023
Publicado em março de 2023

