

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

DANUSIA FONTOURA DE ALMEIDA

**CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: causas, ações
e consequências**

**VITÓRIA
2023**

DANUSIA FONTOURA DE ALMEIDA

**CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: causas, ações
e consequências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração - Gestão Escolar, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Pereira Bastos

**VITÓRIA
2023**

DANUSIA FONTOURA DE ALMEIDA

**CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: causas, ações
e consequências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração com ênfase em Gestão Escolar.

Aprovada em 08 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. SÉRGIO AUGUSTO PEREIRA BASTOS
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fundação Getúlio Vargas

Profa. M.Sc. JULIANA ROHSNER VIANNA TONIATI
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A minha família, especialmente Ary de Almeida Netto, companheiro de todas as horas, que ora constantemente a Deus pela minha vida e Hannah Fontoura e Sophia Fontoura – personificação do meu amor incondicional – que ainda não compreendem a ausência das diversas horas de imersão nos estudos.

Aos colegas de turma do curso de Mestrado da FUCAPE, especialmente ao Carlos Ricardo Balbino pela parceria de todo tempo e a coordenadora Dr^a. Elaine Cristina Rossi Pavani pelas sábias palavras que acalmavam todos os corações ansiosos em momentos de gestão de conflitos.

Aos professores da FUCAPE que contribuíram de modo significativo para o conhecimento e aprimoramento dos processos de gestão, particularmente a professora Dr^a. Márcia D'Angelo, por ter dado o pontapé inicial para a decisão da metodologia mais adequada para alcançar o objetivo da pesquisa; a professora Juliana Roshner pelas contribuições acerca da Educação de Jovens e Adultos; e, especialmente, ao professor orientador Dr. Sérgio Bastos, por se fazer luz na caminhada, no processo de construção desse trabalho de pesquisa, direcionando o caminho e inserindo contribuições preciosas do início ao fim.

“Aprender a gerenciar conflitos é imprescindível
a uma equipe de alto desempenho”.

(Dr. Digvijaysinh Thakore)

RESUMO

A volta às aulas presenciais, após o período crítico da pandemia da Covid-19, potencializou conflitos entre os atores do ambiente escolar. Isso ficou ainda mais evidente no contexto da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente entre alunos jovens oriundos das classes populares, em distorção idade/ano escolar, encaminhados para EJA, fenômeno conhecido como da juvenilização. Assim, o objetivo de desta pesquisa é identificar as causas, ações e consequências dos conflitos entre os profissionais da educação e os alunos no ambiente escolar da EJA. O método para coleta de dados é a evocação de palavras para coleta dos dados com análise prototípica. Os resultados apontam que as representações sociais em torno dos conflitos na EJA estão centradas nas diferenças de idade numa mesma sala de aula, principalmente na presença de alunos adolescentes desinteressados, desmotivados e indisciplinados, com histórico de sucessivas reprovações no ensino regular, que são encaminhados para essa modalidade de ensino visando a reparação e equalização. A pesquisa aponta também o despreparo dos profissionais da educação para trabalhar com a gestão de conflitos, que, naturalmente, surge no cotidiano escolar e que, por vezes, culmina em violência ou reverbera em evasão escolar. A contribuição teórica é para o campo da gestão de conflitos, na perspectiva da abordagem estrutural para o estudo das representações sociais, e contribuição prática está na evidência da necessidade de construir ambientes de escuta e diálogo que permitam aos gestores escolares lidarem de forma mais eficiente e eficaz com conflitos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: gestão escolar; gestão de conflitos; educação de jovens e adultos; representação social; evocação de palavras; análise prototípica.

ABSTRACT

The return to face-to-face classes after the critical period of the Covid-19 pandemic heightened conflicts between actors in the school environment. This became even more evident in the context of the Youth and Adult Education (YAE) teaching modality, especially among young students from the popular classes, in age-grade distortion, sent to YAE, a phenomenon known as juvenilizing. Thus, this research aims to identify the causes, actions, and consequences of conflicts between education professionals and students in the YAE school environment. The method for data collection is the evocation of words with prototypical analysis. The results indicate that the social representations around conflicts in YAE are centered on age differences in the same classroom and on the presence of disinterested, unmotivated, and undisciplined adolescent students with a school record of successive failures regular education who are referred to this modality of education aimed at reparation and equalization. The research also points to the unpreparedness of education professionals to work with conflict management, which naturally arises in the daily life of schools and sometimes reverberates in the abandonment of studies or culminates in violence. The theoretical contribution is to the field of conflict management, from the perspective of the structural approach to the study of social representations, and the practical contribution is in highlighting the need to build listening and dialogue environments that allow school administrators to deal more efficiently and effectively with conflicts in everyday school life.

Keywords: school management; conflict management; youth and adult education; social representation; word evocation; prototypical analysis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	12
2.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	12
2.3. GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	18
2.3.1. IDENTIFICANDO O CONFLITO.....	18
2.3.2. DO CONFLITO À VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	20
2.3.3. ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE CONFLITOS.....	23
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	26
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	31
4.1. ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO EJA ATUALMENTE.....	31
4.2. ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO CAUSA DO CONFLITO.....	34
4.3. ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO GESTÃO DE CONFLITO.....	36
4.4. ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO CONSEQUÊNCIA DO CONFLITO.....	39
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
6. CONCLUSÕES.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

O contexto atípico decorrente da pandemia da Covid-19 no biênio letivo 2020/2021 no Brasil, país com alta vulnerabilidade social e múltiplos desafios, desestabilizou o mundo e, conseqüentemente, as escolas brasileiras, desafiando os gestores escolares em uma nova dinâmica de gestão, ensino e aprendizagem (Peres, 2020). Esse novo cotidiano escolar evidenciou a necessidade de planejar ações visando diminuir as implicações causadas pela ausência de aulas presenciais e restrições das aulas remotas (Neri & Osório, 2021) e, sobretudo, a necessidade de gerenciar conflitos gerados no ambiente escolar (Gatti, 2020).

Embora os impactos da pandemia ainda não tenham sido totalmente mapeados, estima-se que a suspensão das aulas presenciais reverberou em prejuízos, tanto nas relações humanas, distanciada, quanto no aumento da desigualdade na aprendizagem, já que houve dificuldade no acompanhamento das aulas *online* (Santos et al., 2020). As escolas públicas localizadas nas periferias, constituídas por alunos das classes populares, especialmente as que ofertam a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram as que mais sofreram com os impactos da ausência de aulas presenciais (Machado et al., 2021). Com isso, o trabalho na escola se (re)desenhou, constituindo-se um ambiente educacional diferente de tudo que se conhecia e, conseqüentemente, surgindo desafios que exigiram domínios epistêmicos e tecnológicos (Santos & Queiroz, 2021; Peres, 2020).

O estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre desafiou os profissionais da educação em diversos aspectos, principalmente por resultarem em

exclusão e fracassos (Fávero & Freitas, 2011) e o ingresso do adolescente entre 15 e 17 anos nesse grupo agravou a definição do público-alvo e diluiu as especificidades psicopedagógicas na EJA (Haddad & Di Pierro, 2000). Chamado de fenômeno da juvenilização da EJA, essa inserção de adolescentes e jovens vinha crescendo antes da pandemia e se agravou no cenário pós-pandêmico, principalmente como resultado da política pública de correção do fluxo escolar e distorção idade/série de estudantes com histórico de sucessivas reprovações, causando conflitos geracionais e episódios de violência nas escolas que ofertam a EJA (Silva, 2019; Pereira & Oliveira, 2018; Souza Filho et al., 2021; Fernandes & Alvarenga, 2022). É importante ressaltar que, conflitos no ambiente escolar, inclusive com episódios violentos, na relação entre profissionais da educação e estudantes, expõem uma difícil realidade brasileira pela qual outros países já passaram (Chispino, 2007).

Diante desse contexto, profissionais da educação que atuam na EJA têm vivenciado alguns desafios que reverberam em conflitos: a incivilidade e indisciplina típica da faixa etária mais jovem, o enfrentamento gerado pela indisciplina (Martins & Machado, 2016) e a dificuldade de aprendizagem comumente existente em estudantes dessa modalidade de ensino, que são rotulados como “alunos-problema” (Haddad & Di Pierro, 2000). Isso pode indicar que os profissionais da EJA precisam se apropriar de novas metodologias para alcançar jovens e adultos e desenvolver habilidades e competências socioemocionais para gerir conflitos no ambiente escolar (Gatti, 2020; Alvarenga et al., 2022).

Ainda nessa perspectiva, ensinar é considerada uma prática estressante, com impacto na saúde mental, física e profissional do professor, logo ansiedade, irritabilidade, depressão e exaustão emocional podem ser constatadas entre profissionais da educação (Reis et al., 2006). A exaustão emocional tem sido campo

de estudo de pesquisadores e gestores em função de seu impacto sobre a saúde e o desempenho do trabalhador e das consequências sobre a organização. Inclusive, causando tribulação na saúde pública e, também, na economia (Tamayo, 2002).

Devido à natureza da função, o exercício do profissional da educação, especialmente professores, coordenadores pedagógicos e gestores, pode até levar à síndrome de *burnout*, em função da frequente pressão emocional que envolve a docência agregada às escutas familiares, ao vínculo afetivo e ao profundo relacionamento com as histórias de vida dos estudantes, pois estes profissionais trabalham atendendo diretamente aos estudantes e seus familiares (Carlotto, 2002). A prática docente exige um nível de responsabilidade ética, porque lida-se com gente e não com instrumentos ou objetos (Freire, 1996).

Nesse contexto, conflitos são inevitáveis e demandam atenção de todos, especialmente do gestor escolar (Chrispino, 2007; Martins & Machado, 2016). Portanto, pode-se questionar: É o estudante jovem que tem causado conflitos entre profissionais da educação que atuam na EJA? É a falta de habilidades e competências socioemocionais num ambiente pós pandêmico que exacerba os conflitos? Quais são as ações gestoras diante de um conflito no ambiente escolar? Quais são as consequências desses conflitos?

Essas questões de estudo destacam a subjetividade das relações humanas. Moscovici (2003, p. 40), afirma que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza”. Ainda, Moscovici (2003) não adota um conceito de representação social, ele considera que as representações sociais são constituídas por um composto de conceitos, pois elas são formadas por ideias, crenças, teorias que se constroem no cotidiano da vida, nas relações interpessoais, numa visão subjetiva da realidade

social. Desse modo, a Teoria da Representação Social ajuda a investigar o que pensam, por que pensam e como pensam profissionais da educação que atuam na EJA e identificar as possíveis causas, ações e consequências de conflitos nesse cotidiano escolar. Como tal, se configura pano de fundo para análise do fenômeno desta pesquisa.

Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar as causas, ações e consequências de conflitos no contexto da EJA. O público-alvo são profissionais da educação (diretores, pedagogos, coordenadores e professores) que atuam nessa modalidade de ensino. Para alcançar o objetivo, esta pesquisa tem abordagem qualitativa e exploratória utilizando a análise prototípica para configurar a natureza das representações sociais, a partir do uso da evocação de palavras como instrumento de coleta de dados. Segundo Wachelke e Wolter (2011), essa metodologia facilita o entendimento e diagnóstico de pesquisas sociais aplicadas, de modo a permitir intervenções profissionais.

Apesar do crescente quantitativo de pesquisas sobre conflitos no ambiente escolar, argumenta-se que ainda faltam estudos que auxiliem gestores de escolas públicas a lidarem com a complexidade que envolve gerir um conflito na escola, especialmente no ambiente escolar pós-pandêmico, no Brasil, conforme apontado por Souza Filho et al. (2021) e Fernandes e Alvarenga (2022). Assim, espera-se, de forma prática, contribuir para a eficiência e eficácia do trabalho de gestores em escolas públicas na gestão de conflitos no cotidiano escolar e de forma teórica no campo de estudos da gestão de conflitos no ambiente escolar, com o aprofundamento de causas, ações e consequências dos conflitos. A contribuição teórica também se dá pelo uso das representações sociais para o entendimento de um fenômeno particular e complexo que é a gestão de conflitos em escolas públicas de EJA no Brasil.

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma teoria psicossociológica que foi elaborada e defendida pelo psicólogo social Serge Moscovici na década de 1960 e, posteriormente, contribuiu para o desenvolvimento de diversas abordagens que buscam aprofundar o campo de estudo até os dias atuais (Mazzotti, 2002). Para Moscovici (2003), “as representações sociais são um produto da interação e comunicação das relações interpessoais e suas relações com o meio ambiente, estabelecendo associações com as quais nós nos conectamos uns aos outros” (p.21). São pensamentos, memórias coletivas, saberes do senso comum, instituídos e compartilhados socialmente.

Moscovici (2003) descreve a representação social a partir de uma rede de ideias e imagens entrelaçadas em evolução e movimento contínuo. Apesar de ser produto de interação social, a representação não descreve, nem exemplifica o comportamento; o comportamento é parte da representação. Wachelke e Camargo (2007), sintetizam o conceito afirmando que “uma representação social indica sobre o que é e como é um objeto social qualquer” (p.387).

De acordo com Mazzotti (2002), cada representação social denota “dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam em sua formação: a objetivação e a ancoragem [...] duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica” (p.18). A face figurativa concretiza a representação, o núcleo central, e a face simbólica compreende uma rede de significados, rótulos, valores, práticas

sociais, podendo-se considerar significações periféricas. Isto é, dois fundamentos distintos: um cognitivo e um social da representação (Moscovici, 2003).

Wachelke e Camargo (2007), denominam essa face figurativa e simbólica de sistema central e sistema periférico, “uma representação social estruturada é formada por dois sistemas de cognições: sistema central e sistema periférico” (p. 383), nomenclaturas que utilizaremos nesse trabalho de pesquisa. Para os autores, fundamentados na TRS de Moscovici, o sistema central revela a identidade e estabilidade da representação social, uma vez que é constituído por palavras ou expressões evocadas com frequência alta. Pois, o quanto mais rapidamente uma pessoa evoca uma palavra, maior é a sua representatividade, principalmente, se for evocada por um grupo de pessoas com perfil similar, correlacionadas a um objetivo em comum, como por exemplo, profissionais da educação que atuam na EJA, público-alvo desse trabalho de pesquisa. Já no sistema periférico estão localizadas as palavras evocadas por último e poucas vezes e, por isso, podem ser desconsideradas para a estrutura da representação social (Walchelke & Wolter, 2011).

A TRS é uma teoria que evidencia os saberes sociais. Portanto, se constitui uma lente teórica para o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido em que auxilia na identificação das representações sociais apontadas por profissionais da educação. Castro et al. (2013), revelam que o profissional da educação “é um sujeito pertencente a um grupo social que constrói conhecimento ao longo da carreira, atribuindo-lhe significados, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive” (p. 152) e, por isso, opiniões, crenças e valores caracterizadas por esses sujeitos podem revelar uma representação social acerca dos conflitos no ambiente escolar.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Sem a pretensão de discorrer sobre o histórico da EJA no Brasil, cabe explicar o contexto histórico e social dos jovens adultos estudantes. Há literatura que confirma o tamanho da diversidade dos sujeitos que formam a EJA e as especificidades exigidas aos profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino (Haddad & Di Pierro, 2000; Fávero & Freitas, 2011; Ferrari & Amaral, 2005; Rummert, 2016; Pontili et al., 2018; Pereira & Oliveira, 2018; Silva, 2019). Por exemplo, não se pode pensar na EJA sem compreender que as suas concepções foram fundadas nos movimentos da educação popular que ocorreram no início do século XX, em favor de adultos trabalhadores procedentes das classes populares, com objetivo de alfabetizar e formar para o mercado de trabalho (Fávero & Freitas, 2011).

A EJA não se limita a um processo de escolarização e certificação. É preciso considerar a visão ampliada da concepção de educação para jovens e adultos, pública e gratuita, não só como direito e oportunidade para conclusão dos estudos e certificação, mas, também, como direito e oportunidade de estender a aprendizagem no decorrer da vida (Machado, 2017). Entretanto, apesar de constar nos artigos 4º e 5º da Lei nº 9394/96 que estabelece a educação básica no Brasil como direito de todos e dever do Estado, isso ainda é negado pelo desequilíbrio social e pela instabilidade econômica que se manifesta de diversas formas (Machado et al., 2021). Há falta de oportunidade de acesso à educação em algumas regiões brasileiras e a dificuldade na garantia de permanência na escola é muitas vezes justificada pela falta de sentido na proposta curricular (Pontili et al., 2018).

No sentido de repensar e estruturar o currículo da EJA, em meados dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer nº11/2000 do Conselho

Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e definiu três funções básicas para essa modalidade de ensino: a reparadora de um déficit social aos que não tiveram acesso à escola; a equalizadora das falhas causadas pela reprovação e/ou evasão ao longo dos anos; e a qualificadora ao longo da vida, propiciando progressão de aprendizado e incentivando a continuidade aos estudos para além do ensino fundamental e médio.

Contudo, repensar o currículo e os sujeitos da EJA pode ser significativo para rever os programas em execução e reorientá-los na perspectiva de uma política integrada para jovens e adultos, como também para atualizar e modificar as práticas educativas tradicionais que ainda existem e persistem nos sistemas de ensino, protagonizando exclusão e abandono (Fávero & Freitas, 2011). É necessário pontuar que o abandono escolar de adolescentes (com destaque na faixa de 15 a 17 anos) é conhecido por pesquisadores da EJA por diversas motivações, tais como as condições sociais e econômicas da região em que vivem os alunos (Pontili et al., 2018) e a tribulação para conciliar os horários do trabalho com os estudos na escola ou pela gravidez na adolescência (Haddad & Di Pierro, 2000; Fávero & Freitas, 2011).

Porém, a falta de interesse foi apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) como o maior motivo pelo abandono dos estudos na adolescência, ultrapassado a soma do quantitativo de abandono por trabalho ou gravidez. Isso se reflete em sucessivas reprovações e realocação desses jovens na EJA (Fernandes & Alvarenga, 2022).

Constituída, inicialmente, como educação de adultos, segundo Fávero e Freitas (2011), a EJA tem sido a alternativa para receber e atender adolescentes, o que amplia as dificuldades e desinteresses. Segundo Ferrari e Amaral (2005), há mais de vinte anos, “o censo de 2000 já indicava na Educação de Jovens e Adultos uma

parcela de aproximadamente três milhões de estudantes, sendo que, desse total, cerca de 79% são jovens, o que caracteriza um novo perfil de alunado” (p.8). Esses alunos adolescentes e jovens desafiam todos os profissionais da educação da EJA trazendo consigo culturas juvenis e expectativas em relação à escola muito diferentes dos alunos adultos (Ferrari & Amaral, 2005).

O estudante adulto é mais bem aceito pelos professores, devido ao respeito a hierarquia existente entre eles, o esforço para concluir os estudos apesar da idade e a reverência no trato com o professor. Já o estudante adolescente, com suas inquietações naturais da faixa etária, a dificuldade de se manter concentrado e disciplinado, o desinteresse pelos estudos e a constante não realização de tarefas escolares desencadeiam debates acerca da sua permanência na EJA entre os professores (Ferrari & Amaral, 2005).

A presença expressiva de adolescentes na EJA, (re)configura o cotidiano, (re)organiza as conexões entre as pessoas, (re)constrói representações sociais e desafia todos os profissionais da educação, inclusive gestores escolares (Pereira & Oliveira, 2018; Silva, 2019). Pesquisadores denominam o processo de remanejamento dos estudantes com sucessivas reprovações no ensino regular e, conseqüentemente, em distorção idade-série, para a EJA como “fenômeno da juvenilização da EJA” (Silva, 2019).

Esse remanejamento é amparado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03/2010, que estabeleceu a idade mínima de 15 anos para matricular na EJA, abrindo as portas das escolas para receber esse adolescente em distorção idade/série do ensino regular (Pereira & Oliveira, 2018). Vale ressaltar que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a

disposição da LDB (1996). Isso tem se intensificado pela correção de fluxo escolar, praticado por gestores de escolas do ensino regular, de modo a evitar as pressões previstas pela política de responsabilidade para as escolas que não conseguem atingir as metas de desempenho determinadas pelo sistema, transferindo compulsoriamente estudantes em distorção idade/série para EJA (Pereira & Oliveira, 2018; Silva, 2019).

Entretanto, Ferrari e Amaral (2005) reconhecem que esse adolescente encaminhado para a EJA, na faixa etária entre 15 a 17 anos, é um sujeito com histórico de vida diferente ao de adolescentes com idade similar que estudam no ensino regular, e que, seguindo o fluxo natural da vida escolar, já estariam concluindo ensino médio com vistas a inclusão no ensino superior. Para os autores, esses adolescentes precisam ser enxergados como duplamente excluídos, primeiramente de seus pares - estudantes da mesma faixa etária e do sistema regular de ensino, por sucessivas reprovações ou evasão.

Haddad e Di Pierro (2000), Pereira e Oliveira (2018) e Silva (2019) afirmam que a modalidade de ensino regular é o ambiente ideal para a formação de adolescentes e defendem que idade mínima para efetuar a matrícula na EJA deveria retornar para os 18 anos. No chão da escola, apoiadores desse pensamento defendem a ideia de que a EJA não deve aceitar os estudantes rejeitados pelo ensino regular e consideram necessário rever esse processo ofertando classes de aceleração no ensino regular (Di Pierro, 2010).

O estudante adolescente, ainda em idade obrigatória para os estudos e com leve distorção de idade/série no ensino regular, não se enquadra numa escola de crianças de até 12 anos. Assim, estar entre jovens e adultos pode suprir suas necessidades socioemocionais (Ferrari & Amaral, 2005). Por isso, a EJA é a modalidade de ensino que pode ser considerada mais adequada para tal, cumprindo,

assim, a função reparadora e equalizadora, conforme Parecer nº 11 de 2000 do Conselho Nacional de Educação.

Nesse contexto, a EJA se constitui, predominantemente, jovem e o seu ambiente tem gerado e potencializando conflitos entre estudantes e profissionais da educação que atuam nessa modalidade. Alvarenga et al. (2022), pontuam que “a EJA é a espora da contradição que nos faz sentir as desigualdades sociais mais profundas produzidas pelos sistemas do capital, nos motivando a superá-lo” (p.16). Ou seja, é preciso repensar a práxis.

2.3. GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

2.3.1. Identificando o Conflito

Conflito significa choque, falta de compreensão ou entendimento, opinião discordante, perspectiva diferente de enxergar ou interpretar uma situação, podendo indicar violência. Um conflito pode se expressar através de hostilidade, antagonismo, agressão, rivalidade e mal-entendido (Thakore, 2013). No entanto, a visão e o entendimento acerca de conflito mudaram ao longo do tempo. O conflito pode ser entendido como algo que é bom ou ruim, funcional ou disfuncional, natural entre humanos, inevitável e onipresente entre pessoas, parte do processo de interação social e, em alguns casos, é a única forma de se obter mudanças numa organização (Chripino, 2007; Morgado & Oliveira, 2009; Rahmadayanti et al., 2021; Okoye & Obi, 2022).

Conflitos disfuncionais são prejudiciais, causam discussões não construtivas, perda de tempo e podem chegar à violência física (Chripino, 2007; Martins & Machado, 2016). No entanto, o conflito pode ser considerado positivo, dependendo

do modo como é gerenciado. Se o conflito for mal gerenciado, poderá gerar prejuízos significativos, mas se for bem gerenciado poderá levar a produtos de qualidade, impulsionar para mudança e inovação (Chrispino, 2007; Thakore, 2013; Morgado & Oliveira, 2009).

Em organizações, conflito está relacionado a poder, direito ou interesse e, em alguns casos, a combinação poder-direito-interesse. O poder é legítimo ao gestor, pois é a autoridade legal responsável pela tomada de decisões, quanto ao uso do direito, refere-se às normas da organização e legislação em vigor, que são usadas para direcionar as ações no ambiente de trabalho e o uso de interesse é expresso pelo desejo, ou não, de entender o outro (Burbridge & Burbridge, 2017). Pode-se classificar os conflitos em: internos e externos; intrapessoal, interno e difícil de gerenciar; interpessoais, com origem no relacionamento com outras pessoas ou grupos; e institucionais ou organizacionais, que ocorrem quando as organizações entram em conflito (Chrispino, 2007; Thakore, 2013).

Conhecer a fonte do conflito é requerido para aplicar a estratégia mais apropriada de geri-lo. Fontes de conflitos podem ser originadas da dificuldade na comunicação entre as partes, no não atendimento a requisitos burocráticos, nas lutas de poder, nas pressões externas, nos mal-entendidos, na falta de informação, nos interesses pessoais, nas ideologias e crenças ou nos valores diferentes (Chrispino, 2007; Okoye & Obi, 2022).

Reconhecer o conflito de forma ampla e inclusiva, numa visão sistêmica, evita que se enxergue somente o conflito explícito, podendo ver o que o provocou, ajudando a identificar a natureza do conflito e as partes envolvidas (Burbridge & Burbridge, 2017). Chrispino (2007) e Morgado e Oliveira (2009) alertam que assumir a existência do conflito é dar um passo para transformá-lo em oportunidade; negar a sua existência

é ter que enfrentar a forma descontrolada do conflito, que se conhece no âmbito da educação como violência escolar.

2.3.2. Do Conflito à Violência Escolar

Paulo Freire (1996) afirma que educar é uma forma de intervir no mundo e, por isso, um ato político. Nesse sentido, a escola se configura um espaço de mudança, de transformação, naturalmente, um ambiente de conflitos em face da complexidade do próprio processo educacional. A escola simboliza e reflete não só um local para aprender e ensinar, mas um local para encontros e confrontos, para socializar e construir a identidade (Freire, 1996; Gatti, 2020). Falhas na comunicação e falta de clareza no diálogo podem culminar em situações de todo tipo de conflito, inclusive violência física (Martins & Machado, 2016; Valente, 2019; Silva, 2019).

Quanto mais heterogênea for a representatividade discente e docente, maior poderá se configurar um conflito, por causa das diferentes concepções de vida, ideias e opiniões (Martins & Machado, 2016). Chrispino e Santos (2011) afirmam que “a divergência ou diferenças de opinião/valores geram o conflito que, não trabalhado, produz a violência” (p. 58). Há diversas causas de conflito no ambiente escolar que podem reverberar em violência. Uma delas aponta para fortes evidências de jovens com transtornos de comportamento e professores com exaustão emocional, ao nível de comprometer a interação social e a comunicação para solução de problemas com eficácia e autocontrole (Carlotto, 2002; Chrispino, 2007; Valente, 2019).

Comumente, no âmbito familiar e escolar, conflitos são notados a partir de ocorrências violentas, pela incapacidade de identificar as situações que os originam (Chrispino, 2007). Essa constatação é um alerta para a falta de uma escuta sensível às falas que ocorrem no chão da escola e apontam para o resultado da violência

escolar. Tal violência pode estar relacionada a conflitos internos e externos e suas causas aparecem na literatura por práticas de *bullying*, questões socioeconômicas, tráfico de drogas, falta de trabalho, ociosidade, falta de perspectiva ou exclusão social (Priotto & Boneti, 2009). Dentre todas as causas de conflito no ambiente escolar, o *bullying* é considerado um fenômeno pós-moderno, associado a adolescentes e jovens em idade escolar, caracterizado como violência simbólica repetitiva com repercussão do esvaziamento nas relações interpessoais na escola e um dos principais motivos geradores de violência escolar (Montañez & Martinez, 2015; Luiz et al., 2023).

Cenários de conflito culminando em violência em escolas públicas, envolvendo alunos e profissionais da educação, intensificam o sentimento coletivo de pavor, perplexidade e insuficiência, construindo um campo de tensão emocional para todos, clamando por políticas públicas de prevenção e formação, especialmente no âmbito da gestão de conflitos e das competências socioemocionais e afetivas (Thakore, 2013; Martins & Machado, 2016; Valente, 2019). Vinha e Tognetta (2014) apontam que profissionais da educação, especialmente professores, sentem-se inseguros e despreparados para gerir conflitos interpessoais no ambiente escolar, além de entenderem que não é obrigação da sua função de professor. Por isso, propõem soluções mais duras pela escola como transferência compulsória dos estudantes indisciplinados e policiamento na escola.

Normalmente, professores tendem a transferir o conflito gerado em sala de aula para ser resolvido por profissionais especializados. Esses profissionais não compreendem os conflitos como educativos, como parte do fazer docente, como oportunidade para trabalhar valores, autorregulação, democracia ou estratégias de negociação, por isso, preferem mecanismos de controle como punição,

culpabilização, vigilância sistemática que parecem funcionar por um tempo, mas só agravam o problema. Assim, conflitos resolvidos dessa forma podem implicar violência (Vinha et al., 2016).

Vinha et al. (2016) alertam que problemas de convivência são complexos e formam obstáculos a serem superados pelas escolas, na maioria das vezes são traduzidos como problemas de indisciplina até mesmo como problema de violência escolar, mas são em grande parte infrações, desobediência a regras, falta de respeito, agressões verbais e insultos, isto é, incivildades. Charlot (2002) destaca que é importante distinguir “violência, transgressão e incivildade” (p. 442).

Segundo Charlot (2002), violência é o que afronta e desacata a lei com fúria e vigor, uso da força ou intimidação, coação, constrangimento. Pode causar danos irreversíveis, como o tráfico de drogas na escola. Já a transgressão está no âmbito do descumprimento e desobediência, da não realização das tarefas escolares. A incivildade confronta-se com as regras sociais de boa convivência. Complementando, Vinha et al. (2016) afirmam que “as incivildades são as micro violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem com frequência” (p. 99), tais como: ficar caminhando dentro da sala em horário de aula, importunando os outros, provocando a desordem com zombarias e enfrentamentos, demonstrando indiferença e falta de empatia. Esses conflitos conduzem ao limite da resistência emocional e, na maioria das vezes, culminam em violência.

Contudo, estudos sobre inteligência emocional e violência escolar indicam que professores com inteligência emocional desenvolvem altas competências para gerir conflitos na escola e construir relacionamentos saudáveis. Nesse sentido, desenvolver habilidades socioemocionais e afetivas podem colaborar na mediação de conflitos gerados na sala de aula. (Valente, 2019; Silva et al., 2022). Charlot (2002) salienta

que “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” (p. 442). Isso revela a responsabilidade da escola. Pesquisas indicam que “um clima escolar positivo está relacionado a diminuição da violência escolar, estresse e dos problemas de ordem de comportamento” (Vinha et al., 2016, p.121).

2.3.3. Estratégias de Gestão de Conflitos

A gestão de conflitos impulsiona práticas de benevolência, responsabilidade e iniciativa individual, que podem favorecer o clima escolar (Chrispino, 2007). Nesse sentido, o gestor escolar precisa desenvolver estratégias integradoras, onde as partes assumem atitudes de cooperação, criando benefícios conjuntos, compreendendo a gestão de conflitos não apenas como uma técnica de mediação, mas como um modo de vida, uma filosofia. Assim, a mediação de conflitos aponta para uma mudança de paradigma, se configurando para mudar uma cultura de confronto por uma cultura de conciliação (Cunha & Lopes, 2011).

Estratégias para a gestão de conflitos são função da causa do conflito. Por exemplo, causas de ordem estrutural, de valor, de relacionamento, de interesse e de comunicação exigem técnicas apropriadas. Conflitos de ordem estrutural revelam padrões destrutivos de comportamento ou interação. Já os conflitos de ordem de valor têm relação direta com ideologias, crenças e religiões diferentes e apontam para a identidade de cada um ou de um determinado grupo e revelam intolerância. O tipo de conflito que tem origem no relacionamento, expõe interesses e desejos contrários, demonstrando dificuldades de exercer empatia, frustração em relação as expectativas do outro, interesses pessoais e falta de comunicação (Chrispino, 2007).

Não há um modelo pronto de mediação de conflitos escolares; cada escola tem uma necessidade e se constitui por uma rede complexa de valores, limitações e

potencialidades, tendo, assim, uma identidade e diagnóstico próprio. Esse processo segue uma sequência de passos que, segundo Cunha e Lopes (2011), são: identificação de fatos ocorridos, delimitação do problema, construção de possibilidades para resolução, modificação de posições e discussão. Isto é, ao constatar um conflito no ambiente escolar, o gestor ou mediador precisa: identificar a origem do conflito e os envolvidos; avaliar o tipo de conflito – se interno ou externo, funcional ou disfuncional; definir o problema sem beneficiar um em detrimento de outro; determinar a aplicação da estratégia, tais como integração, evitação e comprometimento; conduzir a negociação para que haja acordo entre as partes; e registrar tudo o que foi acordado, entregando ao final uma cópia para cada parte (Chrispino, 2007; Cunha & Lopes, 2011; Montes et al., 2014).

Chrispino (2007) aponta que o gestor escolar precisa reconhecer a existência do conflito, identificar a fonte do conflito e decidir quando e como confrontar, fornecendo uma solução pertinente e aceitável. Assim, conflitos podem deixar de ser barreira e se transformar em oportunidade, o que aponta para a mediação.

A prática da mediação de conflitos na escola exige uma reformulação do cotidiano dos profissionais da educação que atuam nela, isto é, mudança na cultura escolar, em como se estabelece as relações com o outro. É uma mudança na cultura, que implica na alteração do relacionamento competitivo pelo relacionamento cooperativo, de modo que a colaboração e o comprometimento vão ao encontro da benevolência, tolerância, inclusão do diferente, ou seja, a construção de uma cultura de paz (Vinha et al., 2016; Cunha & Lopes, 2011).

Segundo Cunha e Lopes (2011), os fundamentos da mediação de conflitos são a disponibilidade de ser flexível, colaborador e exercer comunicação clara e objetiva com os envolvidos. A ampliação de práticas que colaborem no exercício da gestão de

conflitos no ambiente escolar pode ser um caminho para diminuir a ocorrência de novos conflitos, até mesmo da violência escolar, agindo de modo eficaz não só quando o conflito já está instaurado, mas principalmente nas causas dos conflitos, na raiz dos problemas sociais.

Capítulo 3

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O campo de estudo desse trabalho de pesquisa é a gestão de conflitos no ambiente escolar e a abordagem é qualitativa e exploratória, pois de acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa é orientada por uma vontade de explicar os acontecimentos, por meio de conceitos e argumentos, expondo e explicando a complexidade do comportamento humano. Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, o público-alvo são diretores escolares, pedagogos, coordenadores e professores que atuam em escolas que ofertam essa modalidade de ensino, utilizando-se o critério de acessibilidade e conveniência.

Para identificar as causas, ações e consequências dos conflitos no ambiente escolar, a Evocação de Palavras é uma metodologia de pesquisa apropriada para a coleta de dados, porque colabora para identificar as representações sociais, conforme relatam Wachelke e Wolter (2011). Segundo Vergara (2005), é uma técnica para identificar uma representação social a partir das respostas de associação de livre de palavras evocadas à uma expressão indutora.

Assim, o questionário elaborado no *Google Forms* compõe-se da apresentação da pesquisa, do consentimento e assentimento livre e esclarecido e de um breve levantamento sociodemográfico do participante, seguido por quatro expressões indutoras acerca de conflitos na EJA. O período de coleta de dados compreendeu os meses de janeiro e fevereiro de 2023. Antes de aplicar a pesquisa, realizado o pré-teste com dez respondentes do público-alvo foi aplicado, com o objetivo de avaliar a clareza, objetividade e compreensão das perguntas do teste de evocação de palavras, conforme sugere Vergara (2005).

As quatro expressões indutoras evocadas são: 1) EJA atualmente; 2) Causa do conflito na EJA; 3) Gestão de conflito na EJA; e 4) Consequências do conflito na EJA. Para cada expressão indutora, os participantes da pesquisa foram convidados a escrever 5 palavras que viessem a mente ao pensar na expressão indutora. Foi considerada a primeira palavra escrita como a mais significativa e a última a menos significativa, já que a ordem da evocação das palavras tem sentido e representatividade em um grupo de semelhantes, porque o quanto mais prontamente se pensa em uma determinada palavra, maior é a sua representatividade social (Wachelke & Wolter, 2011).

De acordo com Wachelke e Wolter (2011), o tamanho da amostra acima de 100 participantes aponta para resultados mais estáveis: “quanto mais numeroso o grupo de participantes, mais estáveis serão os resultados [...] por essa razão, as amostras são realizadas com 100 ou 200 participantes” (p. 523). A amostra dessa pesquisa conta é composta por 115 profissionais da educação que atuam na EJA.

Para identificar a estrutura de uma representação social, a partir de evocação de palavras, é necessário aplicar a técnica desenvolvida por Vergès (1992), apresentada em duas etapas: “a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias” (Wachelke & Wolter, 2011, p.521). Após coleta de dados, foram contabilizadas 575 palavras para cada expressão indutora pelos 115 participantes, perfazendo um total de 2.300 evocações. Critérios semânticos foram usados para categorizar as palavras evocadas, conforme sugere Vergara (2005), assim, após categorização das palavras evocadas foi feito o cálculo das frequências e ordens e uma tabela com as categorias para cada expressão indutora foi gerada com a frequência e ordem média de evocação. Palavras evocadas

com frequência, menor que ou igual a 5, por ser um valor menor que 1% do total das 575 evocações, foram descartadas para a análise prototípica, tornando a análise mais consistente e representativa, conforme sugerem Wachelke e Wolter (2011).

“A frequência de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições, a frequência média é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação” (Donato et al., 2017, p. 75). Assim, a frequência de cada categoria é o somatório das palavras evocadas em 1º, 2º, 3º, 4º e 5º lugar, quanto a frequência média é o somatório de todas as categorias dividido pelo total de categorias, por exemplo, se tenho 20 categorias de uma determinada expressão indutora somando o total de 575 evocações, o cálculo da frequência média é $575/20 = 28,75$. Já a ordem média é calculada conforme a Equação (1). Por exemplo, se uma determinada categoria teve 47 evocações, sendo que 34 em 1º lugar ($34 \times 1 = 34$), 4 em 2º lugar ($4 \times 2 = 8$), 3 em 3º lugar ($3 \times 3 = 9$), 4 em 4º lugar ($4 \times 4 = 16$) e 2 em 5º lugar ($2 \times 5 = 10$), somando os resultados tem-se $34 + 8 + 9 + 16 + 10 = 77$. Esse resultado deve ser dividido pela quantidade de evocações. Portanto, o cálculo da ordem média é $77/47 = 1,64$.

$$\text{OME} = (f(1^{\text{a}}) \times 1 + f(2^{\text{a}}) \times 2 + f(3^{\text{a}}) \times 3 + f(4^{\text{a}}) \times 4 + f(5^{\text{a}}) \times 5) / \sum f \quad (1)$$

A partir do cruzamento das frequências das evocações com as ordens das evocações foi gerada a análise prototípica, o quadro das quatro casas (Vergès, 1992). Os cálculos da frequência e ordem média foi realizado na planilha do Excell, com apoio do programa OpenEvoc. Ressalte-se que o OpenEvoc é um *software* que colaborou no tratamento dos dados e que coube ao pesquisador interpretá-lo a luz da TRS.

No quadro das quatro casas, no quadrante superior esquerdo se localizam as palavras evocadas com maior frequência, isto é, as palavras evocadas o maior número de vezes e cuja ordem de evocação esteja abaixo da média estabelecida, portanto palavras que tenham sido lembradas nas primeiras posições. As palavras evocadas que aparecem nesse quadrante possivelmente integram o núcleo central da representação social. No segundo quadrante superior direito aparecem as palavras que compõem a primeira periferia; são evocações com alta frequência, lembradas muitas vezes, porém não como primeiras palavras. No terceiro quadrante inferior esquerdo, também chamado zona de contraste, encontram-se as palavras evocadas poucas vezes, lembradas por um grupo de participantes, porém no topo da sequência; portanto mais importante, embora por poucos. No quarto quadrante do sistema periférico, aparecem as palavras irrelevantes para a representação social; são as palavras que foram poucas vezes lembradas (Sant'Anna, 2012).

Segundo Matos et al. (2012), “os valores que representam o núcleo central de uma representação social, são aqueles que o sujeito não tem consciência, mas que direcionam a sua ação e definem suas atitudes” (p. 719). Esses valores evidenciam o âmago da representação social constituído pelo inconsciente coletivo de um grupo de semelhantes e se define por ser “estável, coerente, resistente à mudança” (p. 719). Já o sistema periférico é composto por elementos de diferentes percepções, conceitos e crenças que podem ser considerados como uma defesa do núcleo central. Ao se identificar as representações sociais constituídas por um grupo, pode-se compreender o comportamento e suas motivações (Matos et al., 2012).

A amostra dos dados contou com a participação de 115 profissionais da educação que atuam na EJA, sendo que 40 declararam o gênero masculino e 75 o gênero feminino. A composição é de 6 diretores, 18 pedagogos, 12 coordenadores e

79 professores. Dentre eles, 74 informam ter experiência profissional na EJA acima de três anos e 41 abaixo de três anos. 106 participantes atuam no Estado do Espírito Santo e os demais estão divididos entre os Estados vizinhos Rio de Janeiro (8) e Bahia (1). Quanto à formação acadêmica, 107 participantes são pós-graduados, sendo que 3 informam nível de doutorado, 14 mestrado, 90 especializações. 8 possuem apenas graduação na área da educação (licenciatura plena). Quanto a rede de ensino em que trabalham, 98 participantes atuam somente na rede pública, 4 na rede privada e 13 alternam sua carga horária de trabalho em ambas as redes.

Capítulo 4

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO EJA ATUALMENTE

Os dados coletados por evocação de palavras a partir da expressão indutora EJA Atualmente foram tratados e categorizados por critérios semânticos, conforme sugere Vergara (2005), exposto Figura 1. Por exemplo, evocações como abandono, evasão, desistência e desinteresse, no contexto da EJA, são consideradas palavras com significados similares e, por isso, formam uma categoria intitulada pela evocação mais frequente que, nesse caso, foi a palavra desinteresse.

Categoria	Evocação EJA Atualmente
Amor	amor, afeto, acolher, acolhimento, altruísmo, amizade, carinho, compaixão, dedicação, humanismo, gratidão, atenção
Vontade de aprender	vontade de aprender, alfabetização, aprendizado, sabedoria, aprendizagem, discernimento, saber, conhecimento, conteúdos, aprender
Avanço	avanço, tempo, aprovação, certificado, conclusão, continuidade, correção, flexibilidade
Compreensão	compreensão
Comprometimento	comprometimento, seriedade, cooperação, responsabilidade, responsável, compromisso
Desafio	desafio, difícil, luta, problema, desafios, dificuldade, dificuldades
Desinteresse	desinteresse, evasão, abandono, faltas, desmotivado, desmotivação
Determinação	determinação, foco, vontade, perseverança
Diferença de Idade	diferença de idade, jovem, heterogêneo, heterogênea
Drogas	drogas, droga, tráfico
Experiência	experiência
Inclusão	Inclusão, compreensão, empatia
Indisciplina	indisciplina, falta de respeito, desrespeito, violência
Oportunidade	oportunidade, recuperação, recuperar, ajuda, readequação, readequar, possibilidade, arrependimento
Paciência	paciência, calma
Qualificação	formação, qualificação, qualificar, valorização
Reprovação	reprovação, retrocesso, defasagem, fracasso, distorção
Resgate	resgate, recuperar, recomeçar, retornar, retorno, renovação, recuperação, recomeço, reivindicação
Superação	superação, força de vontade, esforço, coragem, força, persistência, resiliência, disposição, vencer, empenho, encorajamento
Trabalho	trabalho, carreira, profissão

Figura 1: Categorias da evocação EJA Atualmente

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Pela análise de conteúdo, formam-se 20 categorias da expressão indutora EJA atualmente, após o descarte das palavras que foram evocadas menos que 5 vezes, contabilizaram 409 palavras e uma tabela com a frequência e ordem de evocação das categorias foi gerada (Tabela 1) e que, posteriormente, contribuiu para formar o quadro das quatro casas e identificar a provável estrutura da representação social.

TABELA 1: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES (RANGMOT) DA EXPRESSÃO INDUTORA EJA ATUALMENTE POR CATEGORIA

Lista de categorias	Frequência	1°	2°	3°	4°	5°	OME
Diferença de idade	47	34	4	3	4	2	1,64
Desinteresse	39	15	7	7	5	5	2,44
Avanço	38	6	8	7	3	14	3,29
Superação	36	2	9	6	10	9	3,42
Amor	31		8	6	12	5	3,45
Oportunidade	31		12	5	12	2	3,13
Desafio	26	3	8	5	6	4	3,00
Trabalho	24	8	5	5	2	4	2,54
Indisciplina	19	11	3	2	3		1,84
Resgate	18	2	5	3	3	5	3,22
Vontade de aprender	17	1	4	5	5	2	3,18
Inclusão	17		6	7	2	2	3,00
Qualificação	16	6	1	2	2	5	2,94
Reprovação	11	2		3	4	2	3,36
Comprometimento	9		2	2	1	4	1,56
Compreensão	6	1	1	1	2	1	3,17
Determinação	6		1	3	2		1,83
Drogas	6	6					1,00
Experiência	6		2	1	2	1	3,33
Paciência	6	1	1		3	1	3,33
Total	409	-	-	-	-	-	58,22

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Ao fazer o cruzamento da frequência média ($409/20 = 20,45$) e da ordem média ($58,22/20 = 2,91$), o quadro das quatro casas foi gerado (Figura 2). Localizadas no quadrante superior esquerdo encontram-se as palavras que têm frequência maior que a média das evocações e que foram prontamente evocadas. Nesse primeiro quadrante aparecem as indicações do núcleo central que compõem a representação social da EJA atualmente. As categorias diferença de idade, desinteresse e trabalho

compõem o núcleo central, pois além de serem lembradas o maior número de vezes, também foram prontamente evocadas, podendo se configurar a possível representação social da EJA atualmente.

No segundo quadrante superior direito se localiza a primeira periferia, em que as categorias avanço, superação, oportunidade, amor e desafio têm alta frequência, mas não foram prontamente evocadas. No quadrante inferior esquerdo, considerado como zona de contraste, surgem as categorias indisciplina e drogas, que foram prontamente evocadas, porém com frequência abaixo da média. Por fim, na segunda periferia, no quadrante inferior direito, encontram-se as categorias evocadas com menor frequência e maior ordem de evocação. Aparecem, então, resgate, inclusão, vontade de aprender, qualificação, reprovação, comprometimento, experiência, paciência e compreensão. Evocações localizadas nas periferias, pouco lembradas e/ou evocadas por último, não são significativas para se constituir uma representação social, contudo, pode apontar algo que está por vir em relação ao contexto da representação social ou até mesmo reforçá-la (Wachelke & Wolter, 2011).

Núcleo Central			1ª Periferia		
++	Frequência $\geq 20,45$ / Ordem de evocação $\leq 2,91$		+-	Frequência $\geq 20,45$ / Ordem de evocação $\geq 2,91$	
47	diferença de idade	1,64	38	avanço	3,29
39	desinteresse	2,44	36	superação	3,42
24	trabalho	2,54	31	oportunidade	3,13
			31	amor	3,45
			26	desafio	3,00
Zona de Contraste			2ª Periferia		
--	Frequência $\leq 20,45$ / Ordem de evocação $\leq 2,91$		--	Frequência $\leq 20,45$ / Ordem de evocação $\geq 2,91$	
19	indisciplina	1,84	18	resgate	3,22
6	drogas	1,00	17	inclusão	3,00
			17	vontade de aprender	3,18
			16	qualificação	2,94
			11	reprovação	3,36

			9	comprometimento	3,78
			6	experiência	3,33
			6	paciência	3,33
			6	compreensão	3,17

Figura 2: Quadro das quatro casas da evocação EJA Atualmente
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

4.2 ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO CAUSA DO CONFLITO

A categorização das palavras evocadas a partir da expressão indutora Causa do Conflito formalizou 21 categorias com 483 evocações válidas (Figura 3). Após categorização, uma tabela com a frequência e ordem de evocação foi construída (Tabela 2). O cruzamento da frequência média ($483/21 = 23$) e da ordem média ($65,69/21 = 3,13$).

Categoria	Evocação Causa do Conflito
Avaliação	avaliação, avanço, conteúdo, currículo
Baixa autoestima	baixa autoestima, baixa estima, frustração, desamor, carência, desafeto, falta de amor
Bullying	<i>bullying</i> , agressão, provocação, relacionamento interpessoal, violência
Cansaço	cansaço, desânimo, esgotamento, falta de força, desgaste emocional, horário
Descompromisso	descompromisso, descaso, descuidado, abandono, desertor, desvalorização, faltas, irresponsabilidade, negligência
Desemprego	desemprego, pobreza, renda, dinheiro, financeiro, fome, vulnerabilidade
Desinteresse	desinteresse, desmotivação, falta de interesse, falta de motivação, preguiça, faltas, ausência, desatenção
Despreparo	despreparo
Desrespeito	desrespeito, arrogância, intolerância, inflexibilidade
Diferença de idade	diferença de idade, juvenilização, idade
Dificuldade de aprendizagem	dificuldade de aprendizagem, analfabetismo, baixo rendimento, desconhecimento, falta de base, defasagem, ignorância, capacidade, fracasso
Diversidade	diversidade, diferença socioeconômica, desigualdade social, concepções religiosas, heterogeneidade, discriminação
Drogas	drogas, crime, criminalidade, marginalização, tráfico
Falta de empatia	falta de empatia, egoísmo, incompreensão
Falta de Escuta	falta de escuta, falha na comunicação, falta de compreensão, comunicação, desentendimento
Falta de perspectiva	falta de perspectiva
Família	família, filhos, contexto familiar, desestrutura familiar, ambiente familiar, problemas familiares, público, relações familiares, comunidade, história de vida, sociedade conturbada, sociedade, falta de estrutura
Gestão	gestão, falta de liderança, falta de políticas públicas, regras da escola, direção ausente, falta de investimento, desorganização, suporte, apoio
Indisciplina	indisciplina, alienação, descontrole, desordem, enfrentamento, falta foco, conversa

Imaturidade	Imaturidade
Trabalho	trabalho, tempo, superjornada, mercado de trabalho

Figura 3: Categorias da evocação Causa do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

TABELA 2: FREQUÊNCIAS E ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES (RANGMOT) DA EXPRESSÃO INDUTORA CAUSA DO CONFLITO POR CATEGORIA

Lista de categorias	Frequência	1°	2°	3°	4°	5°	OME
Desinteresse	53	10	15	12	5	11	2,85
Dificuldade de aprendizagem	42	15	10	5	5	7	2,50
Diferença de idade	41	25	6	2	3	5	1,95
Cansaço	40	7	9	10	8	6	2,93
Despreparo	34	4	11	3	4	12	3,53
Descompromisso	29	1	4	9	7	8	3,59
Drogas	28	5	6	7	4	6	3,00
Indisciplina	28	9	6	5	3	5	2,61
Desrespeito	26	5	2	7	9	3	3,12
Falta de escuta	23	1	1	8	3	10	3,87
Família	21	4	4	5	2	6	3,09
Trabalho	20	6	4	5	2	3	2,60
<i>Bullying</i>	17	3	3	4	5	2	3,00
Baixa autoestima	16	1	6	1	6	2	3,12
Diversidade	11	1	1	4	3	2	3,36
Gestão	11	2	1	2	3	3	3,36
Imaturidade	11		4	1	2	4	3,54
Desemprego	10	1	2	2	5		3,10
Avaliação	9			2	6	1	3,88
Falta de empatia	7	2	1	1	2	1	2,86
Falta de perspectiva	6			2	3	1	3,83
Total	483	-	-	-	-	-	65,69

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Analisando o quadro das quatro casas formado pelas categorias acerca da causa dos conflitos (Figura 4), no quadrante do núcleo central podemos observar as categorias desinteresse, dificuldade de aprendizagem, diferença de idade, cansaço, indisciplina, drogas e desrespeito como possíveis causas dos conflitos no ambiente escolar da EJA. No quadrante superior direito, a primeira periferia, encontram-se as categorias despreparo, descompromisso e falta de escuta.

No quadrante inferior esquerdo, considerado a zona de contraste, as palavras trabalho, família, *bullying*, baixa autoestima, desemprego e falta de empatia podem reforçar as representações sociais apontadas no núcleo central. O cansaço pode estar

relacionado com o trabalho, assim como a indisciplina e o desrespeito com o *bullying*, por exemplo. Por fim, na segunda periferia, destacam-se as categorias gestão, imaturidade, diversidade, avaliação e falta de perspectiva.

Núcleo Central			1ª Periferia		
++	Frequência ≥ 23 / Ordem de evocação ≤ 3,13		+-	Frequência ≥ 23 / Ordem de evocação ≥ 3,13	
53	desinteresse	2,85	34	despreparo	3,53
42	dificuldade de aprendizagem	2,50	29	descompromisso	3,59
41	diferença de idade	1,95	23	falta de escuta	3,87
40	cansaço	2,93			
28	indisciplina	2,61			
28	drogas	3,00			
26	desrespeito	3,12			
Zona de Contraste			2ª Periferia		
-+	Frequência ≤ 23 / Ordem de evocação ≤ 3,13		--	Frequência ≤ 23 / Ordem de evocação ≥ 3,13	
20	trabalho	2,60	11	gestão	3,36
21	família	3,09	11	imaturidade	3,54
17	bullying	3,00	11	diversidade	3,36
16	baixa autoestima	3,12	9	avaliação	3,88
10	desemprego	3,10	6	Falta de perspectiva	3,83
7	falta de empatia	2,86			

Figura 4: Quadro das quatro casas da evocação Causa do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

4.3 ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO GESTÃO DE CONFLITO

Após categorização das palavras evocadas, 21 categorias compostas por 403 evocações válidas foram formadas acerca da gestão de conflitos (Figura 5) e a partir delas, a tabela com a frequência e ordem de evocação (Tabela 3).

Categoria	Evocação Gestão de Conflito
Acolher	acolher, acompanhar, apoiar, apoio, aproximação, atenção, afetividade, amar, amor, humanizar, fraternidade, resgatar, cuidado
Ação	agir, agilidade, articular, ação, colaborar, coordenar, dinâmica, engajamento, envolvimento, estratégia, atitude, ânimo, gerir, liderar, não ser omissos, orientar, resolver, solucionar, tomada de decisão
Apatia	apatia, descaso, dane-se, desmotivação, omissão, falta de ação, panos quentes, tô nem aí

Competência	competência, conhecer, conhecimento, empenho, habilidade, inteligência, liderança, didática, sabedoria
Compreensão	compreender, analisar, avaliar, discernimento, refletir, reflexão, compreensão
Compromisso	compromisso, responsabilidade
Diálogo	dialogar, diálogo, compartilhar, comunicar, interagir, roda de conversa, reunião
Diretor ausente	Diretor ausente, despreparo, incompetência, incapacidade, inexperiência, sem autoridade
Empatia	empatia, solidariedade
Escuta	escuta, escutar, ouvir
Formação	Formação, estudo, formar, palestra
Imparcialidade	imparcial, justo, democrático, imparcialidade, democracia
Mediação	mediar, conciliar, conciliação, conduzir as situações, consenso, intervir, mediar conflito, mediação, imparcialidade
Medo	medo
Paciência	paciência, calma, tolerância
Planejamento	planejar, projetar, propor, proposição, proposta, planejamento
Respeito	respeito, respeitar
Rigor	rigor, disciplina, expulsão, expulsar, transferência, punir, limitar, regramento, regras, trocar equipe
Trabalho excessivo	trabalho excessivo
Unir	unir, trabalho em equipe, equipe multidisciplinar, parceria, suporte, ação coletiva, integrar, rede de apoio
Valorizar	valorizar, valorização, potencializar, incentivar, interesse, estimular, acreditar

Figura 5: Categorias da evocação Gestão do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

TABELA 3: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES (RANGMOT) DA EXPRESSÃO INDUTORA GESTÃO DE CONFLITO POR CATEGORIA

Lista de categorias	Frequência	1°	2°	3°	4°	5°	OME
Diálogo	46	20	11	3	7	5	2,26
Ação	35	8	5	6	6	10	3,14
Acolher	34	4	5	6	7	12	3,53
Rigor	31	4	6	6	6	9	3,32
Compreender	26	3	6	8	7	2	2,96
Escuta	26	6	8	5	4	3	2,62
Formação	22	6	6	4	2	4	2,63
Mediação	21	4	6	6	3	2	2,52
Paciência	20	8	5	4	1	2	2,20
Empatia	19	3	4	6	4	2	2,58
Imparcialidade	15	4	4	3	2	2	2,60
Compromisso	14	2	1	2	3	6	3,71
Diretor ausente	14	2	6	3	2	1	2,57
Respeito	14	2	2	3	2	5	2,36
Unir	14	2	2	3	5	2	3,21
Competência	12	2	4	2	3	1	2,75
Valorizar	12	1	1	3	4	3	3,58
Apatia	8	6			1	1	1,87
Medo	7	1	2	2	2		2,71
Planejar	7	1	1	3	1	1	3,00
Trabalho excessivo	6				4	2	4,33
Total	403	-	-	-	-	-	60,45

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Para gerar o quadro das quatro casas, foi feito o cruzamento da frequência média ($403/21 = 19,19$) e da ordem média ($60,45/21 = 2,88$), conforme a seguir (Figura 6). A análise das categorias da evocação Gestão de Conflitos aponta no quadrante superior esquerdo as palavras diálogo, escuta, formação, mediação, paciência e empatia como prováveis indicadores da representação social dos profissionais da educação acerca da gestão de conflitos.

Na primeira periferia, encontram-se as categorias ação, acolher, rigor e compreender. No quadrante inferior esquerdo, considerado a zona de contraste, destacam-se as palavras imparcialidade, diretor ausente, respeito, competência, apatia e medo. Por fim, a segunda periferia, no quadrante inferior direito, são destacadas as categorias unir, compromisso, valorizar, planejar e trabalho excessivo.

Núcleo Central			1ª Periferia		
++	Frequência $\geq 19,19$ / Ordem de evocação $\leq 2,88$		+-	Frequência $\geq 19,19$ / Ordem de evocação $\geq 2,88$	
46	diálogo	2,26	35	ação	3,14
26	escuta	2,62	34	acolher	3,53
22	formação	2,63	31	rigor	3,32
21	mediação	2,52	26	compreender	2,96
20	paciência	2,20			
19	empatia	2,58			
Zona de Contraste			2ª Periferia		
-+	Frequência $\leq 19,19$ / Ordem de evocação $\leq 2,88$		--	Frequência $\leq 19,19$ / Ordem de evocação $\geq 2,88$	
15	imparcialidade	2,60	14	unir	3,21
14	diretor ausente	2,57	14	compromisso	3,71
14	respeito	2,36	12	valorizar	3,58
12	competência	2,75	7	planejar	3,00
8	apatia	1,87	6	Trabalho excessivo	4,33
7	medo	2,71			

Figura 6: Quadro das quatro casas da evocação Gestão do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

4.4 ANÁLISE PROTOTÍPICA DA EVOCAÇÃO CONSEQUÊNCIA DO CONFLITO

Após categorização das 467 evocações válidas para Consequência do Conflito, 14 categorias foram organizadas (Figura 7) e, a seguir, a tabela com a frequência e ordem de evocação foi construída (Tabela 4). O cruzamento da frequência média ($467/14 = 33,36$) e da ordem média ($37,66/14 = 2,69$), gerou o quadro das quatro casas.

Categoria	Evocação Consequência do Conflito
Baixo rendimento	baixo rendimento, reprovação, atraso, defasagem, retenção, fracasso
Cansaço	cansaço, desgaste, estresse, desmobilização
Desmotivação	desinteresse, descaso, desânimo, descomprometido, desestímulo, desmotivação, descompromisso, desgaste
Desrespeito	desrespeito, bagunça, rebeldia, descaso, escola desacreditada, indisciplina
Desvalorização	desvalorização, desmobilização, desacreditar, negligência
Diálogo	diálogo, conversa, debate, comunicação, interação
Evasão	evasão, abandono, desistência, afastamento, ausência, desistir
Exclusão	exclusão, segregação, punição, afastamento do profissional, rejeição, dificuldade profissional, transferência compulsória
Insegurança	insegurança
Mal-estar	conflitos, mal-estar, atritos, confronto, confusão, debates, explosão, revolta, desestabilização emocional, problemas, transtorno
Perda	perda, perdas, prejuízo, morte
Reflexão para mudança	aprendizado, aprendizagem, amadurecimento, entendimento, melhorias, reconfiguração, reconhecimento, reflexão para mudança, ressignificação, resiliência, resolução, sabedoria, superação, reavaliar as práticas, engajamento
Tristeza	frustração, desilusão, tristeza, insatisfação
Violência	brigas, violência, agressão, agressões, ameaças, criminalidade, criminalização, ignorância, arma, desentendimento, marginalização, rivalidade, disputa de território

Figura 7: Categorias da evocação Gestão do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

TABELA 4: FREQUÊNCIA E ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES (RANGMOT) DA EXPRESSÃO INDUTORA CONSEQUÊNCIA DO CONFLITO POR CATEGORIA

Lista de categorias	Frequência	1°	2°	3°	4°	5°	Média
Evasão	109	57	14	15	11	12	2,15
Desmotivação	68	6	20	18	9	16	3,18
Violência	63	12	17	14	15	5	2,75
Baixo rendimento	53	7	12	8	14	12	3,27
Mal-estar	27	7	4	7	5	4	2,82
Perda	27	3	4	6	8	6	3,37
Reflexão para mudança	24	5	7	6	2	4	2,54
Desrespeito	21	4	4	4	6	3	3
Cansaço	17	2	1	3	3	3	2,35
Insegurança	15	6	2	2	3	2	2,53
Exclusão	13	5	4	1	3		2,15

Diálogo	12	5	4	2		1	2
Desvalorização	10		2	1	4	3	2,8
Tristeza	8	3	1	1	1	2	2,75
Total	467	-	-	-	-	-	37,66

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Na análise do quadro das quatro casas da evocação Consequência do Conflito (Figura 8), a categoria evasão com 109 evocações aponta para provável representação social acerca da consequência do conflito na EJA. Na primeira periferia, surgem as categorias desmotivação, baixo rendimento e violência apontando que elementos centrais podem aparecer na primeira periferia. Já na zona de contraste, surgem as categorias reflexão para mudança, diálogo, cansaço, insegurança, exclusão e tristeza que podem reforçar o núcleo central e revelar uma possível futura representação social que poderá compreender o conflito como uma possibilidade mudança. Na segunda periferia, encontram-se as palavras mal-estar, perda, desrespeito e desvalorização.

Núcleo Central			1ª Periferia		
++	Frequência ≥ 33,36 / Ordem de evocação ≤ 2,69		+-	Frequência ≥ 33,36 / Ordem de evocação ≥ 2,69	
109	evasão	2,15	68	desmotivação	3,18
			53	baixo rendimento	3,27
			63	violência	2,75
Zona de Contraste			2ª Periferia		
-+	Frequência ≤ 33,36 / Ordem de evocação ≤ 2,69		--	Frequência ≤ 33,36 / Ordem de evocação ≥ 2,69	
24	reflexão para mudança	2,54	27	mal-estar	2,82
12	diálogo	2,00	27	perda	3,37
17	cansaço	2,35	21	desrespeito	3,00
15	insegurança	2,53	10	desvalorização	2,80
13	exclusão	2,15	8	tristeza	2,75

Figura 8: Quadro das quatro casas da evocação Consequência do Conflito

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Capítulo 5

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Vergara (2005) relata que uma representação social, no âmbito das ciências sociais, são “categorias de pensamentos que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (p.243). Nesse sentido, as representações sociais identificadas nessa pesquisa podem revelar, explicar, justificar e até mesmo questionar as causas, ações e consequências dos conflitos na EJA.

A primeira expressão indutora EJA atualmente, aponta diferença de idade como evocação integradora do núcleo central da representação social, isto é, foi a palavra/categoria com frequência alta, evocada o maior número de vezes e baixa ordem de evocação, como primeira palavra lembrada dentre as cinco. A representação social diferença de idade pode revelar a crescente heterogeneidade da EJA atualmente, composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos que se distanciam por idades, experiências e perspectivas de vida, como pode ser lido em diversas literaturas recentes sobre o crescente fenômeno da juvenilização da EJA (Silva, 2019; Pereira & Oliveira, 2018; Souza Filho et al., 2021; Fernandes & Alvarenga, 2022), apontando que a heterogeneidade de identidades e a presença maciça de adolescentes e jovens pode ser considerada uma representação social que identifica a EJA nos dias atuais.

Contudo, é importante observar que na centralidade do núcleo também encontram-se as categorias desinteresse e trabalho, podendo caracterizar que a EJA, apesar de estar fortemente representada por estudantes jovens, por vezes desinteressados, ainda é frequentada por adultos trabalhadores, indicando que ela

não perdeu o seu sentido de proporcionar avanço nos estudos e oportunidade de superação, conforme categorias que aparecem na primeira periferia, podendo identificar a EJA como possibilidade de avanço nos estudos, superação das dificuldades e nova oportunidade de aprendizagem, corroborando com a literatura que aponta que a escola é fortemente valorizada em nossa sociedade e a circunstância de alguém não ter estudado pode caracterizar uma marca de inferioridade e falta de acesso à cultura. A EJA pode se destacar como oportunidade de superação deste estigma, conforme pesquisas de Ferrari e Amaral (2005), Pontili et al. (2018), Di Pierro (2010), Souza Filho et al. (2021), entre outros. Esse resultado alinha-se a Walchelke e Wolter (2011), pois eles sinalizam que elementos centrais da representação social podem aparecer na primeira periferia e elementos da zona de contraste podem reforçar o núcleo central.

A segunda expressão indutora da pesquisa - a causa do conflito na EJA, apontou na análise prototípica as categorias desinteresse, dificuldade de aprendizagem, diferença de idade, cansaço, indisciplina, drogas e desrespeito no núcleo central da representação social, com alta frequência e baixa ordem de evocação, se repetindo e reforçando a análise da primeira expressão indutora sobre a EJA atualmente. Isto pode revelar que a causa do conflito pode estar no desinteresse típico de estudantes com dificuldade de aprendizagem e na diferença de idade que separa o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso e suas perspectivas de vida ou falta delas. Achados como esses podem ser encontrados em pesquisas de Alvarenga et al. (2022) acerca do lugar social da Educação de Jovens e Adultos e em Silva (2019) que traz uma reflexão sobre a juventude como um tipo de representação social, os autores afirmam que “fronteiras de idades são objetos de disputas sociais” (Silva, 2019, p. 47).

Quanto à indisciplina, às drogas e ao desrespeito, que também são reveladas no núcleo central, Silva et al. (2022) relatam que os conflitos por uso e tráfico de drogas entre jovens adentram as escolas de violência e “as violências geram e intensificam incertezas, impulsionam desgastes nas relações de convivência e as sufocam” (p. 304). Vinha et al. (2016) expõe que “problemas de convivência, muitas vezes traduzido como indisciplina ou violência, aparecem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola” (p.96). Chrispino (2007) afirma que “se a escola é o universo que reúne alunos diferentes, ela é o palco onde certamente o conflito se instalará” (p.22).

Entretanto, os elementos que compõem o sistema periférico da primeira periferia da causa do conflito na EJA apresentam as categorias despreparo e falta de escuta, podendo expor uma latente representação social de possível causa de conflitos na EJA, pois elementos centrais podem aparecer na primeira periferia. Isso indica que os próprios profissionais da educação, público-alvo desta pesquisa, evocaram com alta frequência a falta de preparo para tratar conflitos que emergem no dia a dia da escola, como relata Chrispino (2007).

Na análise prototípica da terceira expressão indutora, gestão de conflitos na EJA, observa-se que compõem o núcleo central as categorias diálogo, escuta, formação, mediação, paciência e empatia podendo apontar que os profissionais da educação reconhecem que para gerir um conflito é necessário diálogo e escuta, assim como paciência e empatia, conforme encontrado em diversas literaturas (Chrispino, 2007; Morgado & Oliveira, 2009; Cunha & Lopes, 2011). Estudos realizados por Vinha e Torgnetta (2016), apontam que uma crescente onda de conflito, culminando em violência na escola nos últimos anos, demonstra que profissionais da educação ainda têm muita dificuldade de colocar em prática o diálogo e a escuta, dando preferência

por mecanismos de controle. A título de exemplo: elaboração de regras, vigilância, ameaças ou transferência para profissional especializado, podendo ser até mesmo o pedagogo, o diretor ou um psicólogo fora do ambiente escolar. Vinha e Tognetta (2014), em pesquisa realizada em São Paulo, que 85,5% dos gestores concebem a gestão de conflitos como forma de garantir a convivência escolar benigna e que professores concordam que as brigas e desentendimentos entre os alunos estão sendo resolvidas de modo mais agressivo, reverberando muitas vezes em violência.

Diversas literaturas apontam a mediação como alternativa para gestão de conflitos no ambiente escolar, assim como a escuta ativa e o diálogo em rodas de conversa ou círculo restaurativo. Chrispino (2007) sugere a implantação de um programa de mediação de conflito para profissionais da educação nas escolas. Inclusive, pode-se ler em seu artigo resultados de dez programas de mediação de conflito em escolas nos Estados Unidos, indicando resultados promissores.

Cunha e Lopes (2011), apresentam um protocolo de mediação de conflitos e afirmam que a mediação promove cidadania, pois através do diálogo praticam a negociação como intervenção construtiva. Morgado e Oliveira (2009) apontam a formação e capacitação de toda comunidade escolar para a mediação de conflitos, inclusive formando grupos de estudantes mediadores, seja de nível multicultural, gênero e idades. Para os autores, aprender a mediar e colaborar para resolução de conflitos desenvolve a empatia, ajuda na tomada de decisão, desenvolve o pensamento, a criticidade e criatividade para a resolução de problemas.

Vinha e Tognetta (2014) afirmam que, para além dos gestores e professores, os estudantes precisam assumir um papel protagonista na superação de conflitos na escola. A categoria ação e rigor aparecem com alta frequência na primeira periferia, apontando que a ação do gestor é esperada por profissionais da educação em relação

a gestão de conflitos, inclusive, na zona de contraste aparece um contraponto que aponta a ausência do diretor, a apatia e o medo como categorias com palavras prontamente lembradas, sendo que em menor número de vezes, revelando uma crítica a falta de presença do diretor na EJA no turno noturno e, também, de ação gestora. Ainda, a ação gestora pode ser importante, mas não deve ser austera, inflexível e dura. O rigor válido para o gestor escolar precisa ser a do autodomínio, autocontrole e firmeza. Sempre é interessante lembrar Freire (1996) a respeito da exigência de uma rigorosidade metódica e ética da prática docente, sem referir-se à inflexibilidade, austereza ou dureza.

A análise prototípica da quarta expressão indutora, consequência do conflito na EJA, indica evasão no núcleo central com alta representatividade, podendo indicar uma representação social acerca da consequência do conflito no ambiente escolar, assim como nos mostram pesquisas de Pontili et al. (2018), Priotto e Boneti (2009) e Vinha et al. (2016). Apesar da evasão se configurar um resultado negativo como consequência do conflito, na zona de contraste aparecem as categorias reflexão para mudança e diálogo, podendo revelar que o conflito pode ser positivo, pode trazer aprendizagem, amadurecimento e melhorias, como destacam Chrispino (2007), Morgado e Oliveira (2009) e Cunha e Lopes (2011).

As categorias desmotivação e baixo rendimento, localizadas na primeira periferia, podem significar que todos podem ser afetados pelo conflito. Profissionais da educação sentem-se desmotivados e estudantes têm baixo rendimento, podendo perder o interesse pelos estudos e evadir. Esse achado é um alerta para gestores sobre a necessidade de se pensar em ações de construção de espaços de convivência, diálogo e formação para mediação de conflitos com a participação efetiva

de todos os profissionais da educação, inclusive com a participação dos estudantes, conforme nos pontuam Vinha et al. (2016) e Vinha e Tognetta (2014).

Capítulo 6

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados da pesquisa revelam que as representações sociais que identificam a EJA atualmente e as causas de conflitos nesse ambiente escolar estão centradas na diferença de idade, especialmente pela maciça presença de adolescentes indisciplinados com histórico de sucessivas reprovações entre estudantes adultos e idosos. Por outro lado, a pesquisa aponta que o cansaço e o despreparo dos profissionais da educação para trabalhar com tanta diversidade também compõem as causas de conflitos na EJA, assim como a necessidade de construção de espaços de diálogo, escuta e formação para gestores escolares compartilharem suas experiências e aprenderem técnicas para mediar conflitos.

A gestão de conflitos se constitui no ambiente escolar como uma possibilidade de ato educativo que se ensina e se aprende sobre ouvir o outro, respeitar o outro e conviver em paz com o outro, assim como consigo mesmo. Um ambiente escolar onde há a cultura de paz não significa que seja um ambiente escolar sem conflitos, o modo como se lida com os conflitos que surgem nesse ambiente é que pode fazer toda a diferença.

Há mais de vinte anos Bernard Charlot já apontava que a violência na escola vinha assumido novas formas, muito mais graves que em outros tempos, como se estivesse se configurando em “um fenômeno estrutural e não mais acidental” (Charlot, 2002, p.434). Pesquisas recentes revelam que a violência extrema na escola já pode ter se tornado um fenômeno estrutural (Vinha et al., 2016; Luiz et al., 2023; Silva et al., 2022). Diante da onda crescente de violência extrema nas escolas nos últimos meses no Brasil, o MEC realizou o I Seminário Internacional sobre Segurança e

Proteção no Ambiente Escolar, onde diversos pesquisadores da temática apontaram a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz como caminhos para a solução do problema (Ministério da Educação [MEC], 2023).

No Estado do Espírito Santo um colegiado integrado por cinco comissões temáticas foi formado para debater sobre a prevenção e o enfrentamento da violência no ambiente escolar, composto por comissão de Direitos Humanos, da Proteção à Criança e ao Adolescente, da Saúde, da Segurança e da Educação. Há anos pesquisadores como Chrispino (2007), Priotto e Boneti (2009), Cunha e Lopes (2011), Vinha e Tognetta (2014), entre outros, vêm apontando a premente necessidade de se pensar sobre a gestão de conflitos nas escolas.

As causas, ações e consequências dos conflitos na EJA podem ser identificadas nesse trabalho de pesquisa e têm sido alvo de muitos debates, entretanto, ainda poucas soluções. Vale ressaltar que esse trabalho de pesquisa não tem a pretensão de apresentar conclusões definitivas acerca de conflitos do ambiente escolar, haja vista a complexidade da temática, mas propor uma reflexão a partir das representações sociais identificadas que possibilitem direcionar gestores escolares a práticas mais assertivas na gestão de conflitos. Nesse sentido, essa pesquisa se constitui de elementos para se pensar em políticas públicas de gestão/mediação de conflitos nas escolas onde se potencialize a cultura de paz.

Há implicações práticas de ordem imediata que podem contribuir para o trabalho de gestores em escolas públicas na gestão de conflitos e de ordem teórica no campo de estudos da gestão de conflitos no ambiente escolar, com a diversidade de causas, ações e consequências dos conflitos que o método utilizado possibilitou evidenciar. A contribuição teórica também se dá pelo uso da Teoria das Representações Sociais para o entendimento do fenômeno estudado, relevante não

de hoje no Brasil. Por fim, sugere-se que pesquisas futuras abordem outras metodologias (qualitativas e quantitativas) e, por exemplo, grupo focal com diretores escolares e construção de um diagrama de causas e efeitos (Diagrama de Ishikawa) para trazer mais luz à problemática do conflito no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, M. S., Correa, N. B., & Carvalho Ribeiro, G. L. (2022). A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. *Revista Cocar, Edição Especial, 11*, 1-20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Burbridge, M., & Burbridge, A. (2017). *Gestão de conflitos*. Saraiva Educação.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo, 7*(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Castro, M. R. D., Maia, H., & Mazzotti, A. J. A. (2013). Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 10*(22), 150-177.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Traduzido do original em francês por Sonia Taborda. *Sociologias Interface, 4*(8), 432-443. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>
- Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 15*(34), 11-28.
- Chrispino, A., & Santos, T. C. D. (2011). Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 19*(70), 57-80.
- Cunha, P., & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação na, para e com a mediação? *Antropológicas, 12*, 38-43.
- Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade, 31*(112), 939-959. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>
- Donato, S. P., Ens, R. T., Favoreto, E. D. A., & Pullin, E. M. M. P. (2017). Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 14*(37), 367-394. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3786>
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter Ação, 36*(2), 365-392.

- Ferrari, S. C., & Amaral, S. (2005). O aluno de EJA: jovem ou adolescente. *Alfabetização Solidária*, 5(5), 7-14.
- Fernandes, M. V. R., & Alvarenga, M. S. (2022). O gerencialismo na educação pública estadual do RJ e seus efeitos na juvenilização da EJA. *Pesquisa e Debate em Educação*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.34236>
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Hojbotă, A. M., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools—a proposal for a new occupation: the mediation counsellor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 396-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.698>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Revista Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, (40). <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>
- Luiz, M. C., Morito, J. V., & Marchetti, R. (2023). Situações de violências no âmbito escolar brasileiro: oficinas formativas na mentoria de diretores escolares. *Cadernos da Pedagogia*, 17(37), 61-75.
- Machado, M. M. (2017). A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Retratos da Escola*, 10(19), 429-451. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>
- Machado, S. S. B. C., Costa, G. S., Mallows, D. & Costa, P. L. S. (2021). Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. *Práxis Educacional*, 17(45), 117-136. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8337>
- Martins, A. M., & Machado, C. (2016). Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, 59, 157-173.
- Matos, F. R. N., Ipiranga, A. S. R., Machado, D. D. Q., Rolim, G. F., & Alvarenga, R. A. M. (2012). Representações sociais e sustentabilidade: o significado do termo para alunos do curso de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(4), 707-734.
- Mazzotti, A. J. A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, 14(15), 17-37.

- Ministério da Educação. (2023, Maio 31). *MEC realiza I Seminário Internacional sobre Segurança e Proteção no Ambiente Escolar* [Vídeo]. <https://youtu.be/szvUUhqfD4>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2000). *Resolução CNE/CEN nº 01, de 05 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. CNE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2000). *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf
- Montañez, M. V. G., & Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 238-246.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, 1, 43-56.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Editora Vozes.
- Neri, M., & Osorio, M. C. (2021). Evasão escolar e jornada remota na pandemia. *Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense*, 10(19), 28-55.
- Okoye, K. R. E., & Obi, O. C. (2022). Relationship perceived strategies for effective conflict management by business education staff in tertiary institutions in Nigeria. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 6(1), 136-145. <https://ajemates.org/index.php/ajemates/article/view/114>
- Pereira, T. V. & Oliveira, R. A. A. (2018). Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 528-553. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.5013>
- Peres, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista de Administração Educacional*, 11(1), 20-31.

- Pontili, R. M., Staduto, J. A. R., & Silva Henrique, J. (2018). Abandono e atraso escolar e sua relação com indicadores socioeconômicos: uma análise para a região sul do Brasil. *Gestão & Regionalidade*, 34(101), 4-22. <https://doi.org/10.13037/gr.vol34n101.4173>
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-179.
- Rahmadayanti, I. W., Samsudin, M., & Widigdo, M. S. A. (2021). Conflict management and the role of stakeholders in school. *Al-Tanzim: Journal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(3), 95-105.
- Reis, E. J., Araújo, T. M. D., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Rummert, S. M. (2016). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo*, (2), 35-50.
- Sant’Anna, H. C. (2012). openEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In L. Avelar, M. Ciscon-Evangelista, M. Nardi, A. Nascimento, & P. Neto (Orgs.), *Psicologia Social: Desafios contemporâneos* (94-103). GM Gráfica e Editora.
- Santos, V. B., Melo, A. G. C., Albuquerque, C. M., Silva, Y. P. E., Macedo, A. S., & Medeiros, E. C. (2020). Ganhos e perdas no aprendizado pela suspensão das aulas devido à pandemia do Covid-19. *Diálogos em Saúde*, 3(1), 33-46.
- Santos, R. B. R., & Queiroz, P. P. de. (2021). A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. *Intellèctus*, 20(2), 28-49.
- Silva, M. C. L. D., Almeida, R. D. O., & Almeida, S. M. N. D. (2022). Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 15(1), 303-320. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n1.40621>
- Silva, J. H. (2019). Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil. *e-Mosaicos*, 8(19), 43-63. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46588>
- Souza, A. A. D., Filho, Cassol, A. P., & Amorim, A. (2021). Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 718-737. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>
- Tamayo, Á. (2002). Exaustão emocional no trabalho. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 37(2), 26-37.
- Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management*, 8(6), 07-16.

- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101-113.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 203-209.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. (2014). Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 323-331.
- Vinha, T. P., Morais, A. D., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. D., Marques, C. D. A. E., ... & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127.
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379-390. <https://doi.org/10.18222/iae.v27i64.3747>
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 27(4), 521-526.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.