PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS AMBIENTES

ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL, DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ESPAÇO ESCOLAR

ADRIANA CARVALHO COBRE

RESUMO

O presente estudo parte do processo de reflexões e ações desenvolvidas em uma Unidade Escolar Pública da Cidade de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2017, que atendia, aproximadamente, 1200 estudantes do Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O projeto piloto de sala ambiente desenvolvido em 2016 para a área de História, juntamente com os processos de discussão acerca da instituição da Comissão de Mediação de Conflitos resultaram na implantação do projeto Salas Ambientes para as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Teve como respaldo teórico, entre outros autores, Guerra, Penin, Viñao, Moreira, Rosa, Redorta e Baccelar. Através dos resultados dessa pesquisa podemos constatar que a substituição da estrutura organizacional de salas fixas para ambientes permitiu mediar e, em certos casos, solucionar conflitos nas relações entre estudantes e docentes, estudantes e seus pares, estudantes e o patrimônio escolar, bem como aumentar o sentimento de pertencimento, o protagonismo estudantil, o interesse pelos estudos, a valorização da Educação e a gestão democrática do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Sala Ambiente; Mediação de Conflitos; Protagonismo.

ABSTRACT

The present study starts from the process of reflections and actions developed in a Public School Unit in the City of São Paulo, which serves approximately 1200 students from Elementary School I and II, in the morning, afternoon and evening periods, for the institution of the Education Commission. Conflict Mediation that resulted in the implementation of the Ambient Rooms project for the disciplines of Art, Science, Physical Education, Geography, History, English,

Portuguese and Mathematics. It had as theoretical support, among other authors, Guerra, Penin, Viñao, Moreira, Rosa and Redorta. Through the results of this research, we can see that the replacement of the organizational structure of fixed rooms for environments allowed to mediate and, in certain cases, to resolve conflicts in the relations between students and teachers, students and their peers, students and the school heritage, as well as raising the feeling of belonging,

student leadership, interest in studies and valuing education.

KEYWORDS: Room Environment; Conflict Mediation; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Estudos atuais sobre as premissas e a eficácia da Educação apontam o caminho da Educação Integral, aquela que considera os estudantes em suas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural, como o mais adequado à promoção de aprendizagens significativas e verdadeiramente transformadoras da realidade.

Nesse sentido, o projeto foi desenvolvido com o intuito de verificar se a sala ambiente/temática se constituiria em um elemento favorável não só ao processo de ensino aprendizagem, em sua dimensão cognitiva, bem como em relação ao exercício do protagonismo e mediação de conflitos no ambiente escolar, especialmente referentes a convivência com os colegas e os docentes, a gestão democrática da escola e o uso e preservação do patrimônio escolar.

Em estudo sobre os espaços escolares entre as décadas de 1940-1960, Iwaya (2005, p. 186) explica que a sala de aula não era vista como lugar de livre acesso para o estudante: “que estava preso a um lugar, fixado a uma carteira, com os olhos voltados para o professor, para o quadro negro e para a nuca do colega da frente. O tablado ampliava o campo visual do professor, facilitava a manutenção da disciplina e tinha a função simbólica de materializar a distância que deveria existir entre professor e aluno”.

A escola servia como espaço de controle, de avaliação, de aprendizagem social, onde comportamentos diferentes eram punidos, incutindo-se no imaginário coletivo que “ser disciplinado” era compensador. Por traz do caráter disciplinador estava a intenção de formar sujeitos dóceis, obedientes e produtivos para o sistema dominante. A forma de organização do ambiente escolar contribuía para a eficácia desse controle, desnudando os postulados teóricos que alicerçavam a prática pedagógica.

Ainda hoje, em algumas escolas, podemos verificar que as carteiras estão dispostas em filas, a mesa do professor ocupa lugar de destaque, a área da administração é considera espaço “sagrado”, no qual a presença de alunos incomoda, como se os espaços e trabalhos realizados em todas as dependências da escola não devessem estar condicionados ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Organizar o espaço escolar em salas-ambientes ou temáticas não é uma inovação da contemporaneidade. Nunes (2000) afirma que essa proposta surgiu com a difusão dos princípios da Escola Nova, na década de 1960. E que a ideia foi muito disseminada pelas escolas americanas em seus ginásios polivalentes.

De acordo com Guerra (2007), uma das primeiras experiências inovadoras de organização do espaço escolar brasileiro ocorreu no Imperial Colégio de Pedro II, em meados do século XIX, com a implantação de laboratórios especializados para atendimento de disciplinas específicas. Desde então, esse formato passou a ser utilizado no Brasil, sendo que a implantação das salas-ambientes começou a ocorrer na década de 1980.

Para Guerra (2007, p. 85), a filosofia de trabalho da escola é comunicada visualmente pelas imagens apresentadas em seus distintos espaços. Um dos mecanismos para verificar a ação pedagógica consiste justamente na disposição dos mobiliários e equipamentos no interior da escola.

Segundo Penin (1997, p. 20), “os ambientes são cuidadosamente planejados para invocar sensações e convocar as ações que de fato provocam”. Em se tratando do ambiente escolar, foi institucionalizado para ser reconhecido como o espaço do conhecimento, lugar em que os saberes historicamente acumulados são transmitidos, compartilhados, sistematizados e (re) significados, uma vez que sob a perspectiva da ciência não existe verdade intocável.

É unânime entre os pesquisadores estudados que a arquitetura dos edifícios escolares estabelece uma relação estreita com a percepção de educação daqueles que conduzem o processo educativo. A estrutura física da escola sempre foi pensada priorizando a sala de aula, apesar das transformações ocorridas no decorrer do tempo (PENIN, 1997).

De acordo com Penin (1997), as salas-ambientes devem ser organizadas de modo a promover a interface entre o professor, o aluno e o conteúdo, devem se constituir em espaços favoráveis tanto para os professores, por lhes facilitar as condições de trabalho, permitindo a organização de seus materiais didáticos em um mesmo local e evitando o deslocamento por diferentes salas, quanto para os estudantes que passam a usufruir de um rol maior e mais diversificado de materiais, e a dispor de estímulos específicos da disciplina, qualificando a análise dos conteúdos estudados e ampliando-lhes o tempo para ações individuais.

Adotando uma concepção diferenciada da prática ainda dominante, Moreira (2007) ensina que o ambiente escolar deve configurar-se como espaço socialmente construído pelas interações entre alunos e professores e deles com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. Deve, portanto, ser organizado com a finalidade de promover oportunidades de aprendizagem. E estas se dão não só pela “transmissão” de conteúdos, mas também pela troca de experiências e pelo diálogo entre os envolvidos no processo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Viñao (2005) afirma que a distribuição e uso dos espaços são aspectos essenciais na configuração da cultura escolar de uma instituição educativa ao lado da distribuição e usos do tempo, e os discursos e as tecnologias de comunicação nela utilizados.

A organização do espaço escolar em salas-ambientes não garantem a priori as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco a facilitação da mediação dos conflitos, muito menos a potencialização do protagonismo estudantil. Portanto é fundamental que as alterações sejam definidas de acordo com as necessidades e objetivos do momento, conforme a natureza das disciplinas e perspectiva teórica seguida pelos professores e de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Seguindo o pensamento de Rosa (1997, p. 23) “na utilização da sala- ambiente, devemos problematizar a realidade e construir com os alunos pressupostos que lhes servirão de norteadores para que possam agir como agentes transformadores no meio em que estão inseridos”.

Em relação ao conflito se faz mister considerar que ele é parte integrante da vida e da atividade social desde que a humanidade se constitui como tal. Refletindo acerca de um conceito, podemos dizer que o conflito é toda opinião ou maneira diferente ou divergente de agir, ver ou interpretar algum acontecimento. Que o mesmo é parte integrante da vida e da atividade social e que se origina da diferença de interesses, desejos e aspirações. Não implicando na noção estrita de erro ou de acerto, mas de posições distintas que são defendidas frente a outras.

Todos que vivemos, e o fazemos em sociedade, passamos por conflitos próprios da infância, da adolescência, da maturidade e da velhice e convivemos com os mesmos em níveis intrapessoais e interpessoais.

Em uma adaptação de Redorta (2004, p.33) podemos visualizar exemplos de conflitos em conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas:

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Darwin	Entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta pelo existir
Marx	Entre as classes sociais	Estratificação social hierarquizada	Luta pela igualdade
Freud	Entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Piaget	Nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de Problemas	Luta pelo ser

No passado a escola abrigava um tipo padrão de aluno, com características, histórias e expectativas semelhantes. Felizmente, com a ampliação do acesso à ela, num mesmo espaço passaram a conviver alunos com diferentes perfis, vivências, hábitos, valores, culturas e sonhos, contudo as estruturas da escola continuaram as mesmas.

Nesse conjunto de diferenças residem os fatores para o surgimento dos conflitos que, quando não administrados, podem ser exteriorizados através de ações violentas. Eis, em essência, uma forte causa da violência escolar.

É de se esperar que, no âmbito escolar, a contraposição de opiniões entre alunos e seus pares, entre estudantes e professores, entre alunos e demais funcionários da escola, entre estudantes e gestores e entre docentes e gestores representem causas objetivas de conflitos. Uma outra causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de condições para estabelecer o diálogo, de clareza e transparência das pessoas. Acrescento a essas outra causa, que para Moore (1998, p. 62) é estrutural e na tipologia de Redorta (2004) diz respeito aos recursos escassos em um ambiente.

À luz de inúmeros estudos, mitos criados sobre o conflito foram desfeitos e o conflito começou a ser visto como uma manifestação natural e imprescindível às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados. E como algo que não atenta contra a ordem. De fato, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual emanam suas consequências principais. O conflito pode ser considerado a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta.

Nesse sentido, não devemos camuflar os conflitos e seus motivos, pois esses:

•Ajudam a regular as relações sociais;

•Facilitam a definição das identidades das partes que defendem suas posições;

•Ensinam a perceber a diversidade de percepções existentes, a ver o mundo pela perspectiva do outro e a desenvolver a empatia;

•Permitem o reconhecimento das diferenças como resultado natural de situações nas quais os recursos são escassos;

•Favorecem a racionalização de estratégias de competência e de cooperação;

•Ensinam que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Segundo Redorta (2004, p. 95), ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo. Portanto, busquemos algumas classificações acerca dos conflitos.

Para Moore (1998, p. 62), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento de interesse e quanto aos dados.

De acordo com Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004, p. 27), os conflitos podem ser classificados em 6 tipos: verídicos (conflitos que existem objetivamente), contingentes (situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente), descentralizados (conflitos que ocorrem fora do conflito central), mal atribuídos (se apresentam entre partes que não mantêm contatos entre si), latentes (conflitos cuja origem não se exteriorizam) e falsos (se baseiam em má interpretação ou percepção equivocada).

Para Redorta (2004), existem 15 tipos de conflitos: de recursos escassos, de poder, de autoestima, de valores, de estrutura, de identidade, de norma, de expectativas, de inadaptação, de informação, de interesses, de atribuição, de relações pessoais, de inibição e de legitimação.

Martinez Zampa (2005, p. 29) afirma que os professores consideram que os conflitos mais frequentes e importantes se dão entre seus colegas e diretores, colocando em segundo lugar de importância os conflitos entre alunos. Essa posição não é ratificada por Oliveira e Gomes (2004, p. 52-53).

Como conflitos educacionais ou entre membros da comunidade educacional, Martinez Zampa (2005, p. 30-31) enumera 4 tipos diferentes:

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

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

•Conflito para operacionalizar o projeto educativo: ocorre porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.

•Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional).

Segundo Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores.

O incentivo ao protagonismo juvenil desde o início do desenvolvimento do projeto piloto, para as aulas de História, e da implantação do projeto geral foi o fator decisivo da efetiva e satisfatória transição da estrutura organizacional de salas fixas para ambientes e da ressignificação dos conflitos: de geradores de intolerância e violências à motivadores do consenso, da paz e da equidade.

A ideia do protagonismo juvenil não é recente, mas o termo pode ser atribuído ao pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. Em sua obra Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática, o autor define o protagonismo juvenil como o envolvimento do jovem estudante em atividades que vão além do seu universo pessoal e familiar, gerando efeitos na vida em sociedade.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos.

Nesse sentido, "participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora." (Costa, 1996). Não se configuraria em oposição, sem motivo, à ordem estabelecida, mesmo que por vezes a mesma se encontre alicerçada em estruturas hierárquicas antidemocráticas ou ilegítimas.

Nos últimos anos muito tem-se discutido sobre o protagonismo juvenil. Grande parcela desse debate se deve à Base Nacional Comum Curricular. A ideia do protagonismo permeia todo o texto da BNCC, aparecendo nas competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Base ainda relaciona a ideia de protagonismo a outros conceitos, como a educação integral e o projeto de vida dos estudantes. Para esclarecer: uma proposta de educação integral visa o desenvolvimento global do estudante em todas as suas dimensões (física, cognitiva, afetiva, social, cultural). Por isso, "(…) o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea." (BNCC)

Essa noção de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea está intimamente ligada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois valoriza o olhar do estudante para fora, para a sua contribuição com a vida comunitária.

Além disso, "(…) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida." (BNCC)

Dessa forma, o protagonismo juvenil também se relaciona à construção do projeto de vida, "tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos." (BNCC)

A BNCC enxerga nos meios digitais mais uma possibilidade para fomentar o protagonismo, valendo-se de espaços e linguagens próprias dos jovens. O conceito aparece, inclusive, entre as dez competências gerais da Base:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC).

Nesse sentido, a implantação das salas-ambientes aprimorariam a gestão e otimização dos tempos e espaços, viabilizariam o uso constante e melhor estruturado dos meios digitais através da fixação dos kits multimídias (com projetores, caixas de som, telas brancas e computadores conectados à internet), favoreceriam experiências e aprendizagens mais significativas, promoveriam o aperfeiçoamento do protagonismo juvenil e o preparo para identificar, compreender, enfrentar e solucionar os desafios da vida contemporânea.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do mesmo ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas.

Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Justamente em função do exposto acima, no início do processo de implantação da Comissão de Mediação de Conflitos, investiguei as causas dos conflitos na unidade escolar. A ideia inicial era consultar todos os segmentos que compunham a unidade escolar para saber deles quais situações levavam aos conflitos.

A tabulação dos resultados da pesquisa, realizada com o primeiro grupo de docentes, validou a ideia da implantação do projeto salas ambientes para todas as disciplinas. Abaixo apresento os resultados.

MAIO DE 2016 TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE OPINIÃO

SOBRE AS CAUSAS DOS CONFLITOS EM NOSSA ESCOLA

Foram consideradas 27 fichas de pesquisa, devolvidas por membros do segmento dos docentes.

	O QUE MAIS LHE CHATEIA, CAUSA CONFLITOS, EM SUA RELAÇÃO COM:
A.	Os ALUNOS E ALUNAS: 1. Desrespeito; 2. Agressividade; 3. Falta de limite; 4. Não seguir as regras; 5. Excesso de conversa; 6. Falta de interesse e concentração nos estudos; 7. Não realizar as tarefas.
B.	Os ATES (INSPETORAS E INSPETORES): 1. Dificuldade de encontrá-las rapidamente devido ao tamanho do prédio.
C.	Os (as) COORDENADORES (AS): 1. Falta de assistência; 2. Ausência de comunicação; 3. Falta de organização dos acontecimentos; 4. Ausência de objetividade; 5. Falta de apoio nos conflitos com alunos e pais; 6. Ausência de planejamento e execução dos estudos.
D.	As funcionárias da COZINHA: 1. Aparente má vontade em relação aos atendimentos; 2. Modo grosseiro como servem alguns alunos (as); 3. Insistência em fazer as crianças pegarem o prato pronto, sendo que as mesmas descartam a refeição logo em seguida; 4. Quando os (as) docentes pedem repetições e não são atendidos (as).
E.	As GESTORAS: 1. Falta de humanidade, sensibilidade e coleguismo; 2. Parcialidade da gestora; 3. Injustiça da gestora, não sabendo ponderar quando o funcionário precisa que ela seja mais flexível; 4. Pouco entrosamento da gestora com os professores e professoras; 5. Falta de uma relação acolhedora por parte da gestora; 6. Complexidade em conseguir agendar ou ter a concessão para as ausências abonadas; 7. Atribulação em suas tarefas.
F.	Os (as) funcionários (as) da LIMPEZA: 1. Falta de limpeza das louças, estantes e sobre os armários;

	2. Demora ao atendimento quando solicitado limpeza em casos emergenciais; 3. Limpeza dos banheiros na hora dos intervalos das professoras.
G.	O PATRIMÔNIO ESCOLAR (prédio, móveis, materiais etc): 1. Infiltrações por água de chuva; 2. Cadeiras, mesas, maçanetas, elevador, bebedouros e banheiros com defeitos ou sem manutenção; 3. Falta de pintura das paredes; 4. Ausência de materiais; 5. Escadas em excesso; 6. Ausência de chave das portas das salas de aulas; 7. Falta de prateleiras e cortinas nas salas de aulas; 8. Ausências de armários; 9. Mobiliário inadequado para a idade; 10. Pouco aproveitamento dos espaços; 11. Materiais nos locais errados.
H.	Os (as) funcionários (as) da SECRETARIA: 1. Falta de comunicação; 2. Ausência de cordialidade e integração com os outros segmentos.
I.	Os (as) funcionários (as) do TRANSPORTE ESCOLAR: 1. Desorganização; 2. Quando fornecem informações inverídicas para os pais ou responsáveis.

Após a divulgação e análise dos resultados estruturamos o cronograma para implantação do projeto:

CRONOGRAMA DO PROJETO SALAS AMBIENTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Datas	Ações
De 14/03 a 04/04	1ª Etapa - Estudos e reflexões em horário
De 05/04 a 15/04	2ª Etapa - Definição de espaços. 3ª Etapa - Adequação dos tempos e horários. 4ª Etapa - Informação e formação dos (as) alunos (as) e funcionários.
18/05	5ª Etapa - Montagem das salas ambientes a partir dos recursos disponíveis.
De 16/05 a 16/06	6ª Etapa - Implantação e avaliação contínua do processo. 7ª Etapa - Adequação dos espaços com utilização de recursos liberados pela APM e Conselho Escolar.
A partir de 16/06	8ª Etapa - Encerramento da etapa de implantação com avaliação e readequação de ações, tempos e espaços.

Ações	DETALHAMENTO DA 2ª Etapa - Definição de espaços
1ª	Definição das salas para cada Disciplina.
SALAS	DISCIPLINAS
01	PROJETOS
02	EDUCAÇÃO FÍSICA
03	LÍNGUA PORTUGUESA
04	MATEMÁTICA
08	ARTES
09	CIÊNCIAS
10	GEOGRAFIA
11	HISTÓRIA
12	INGLÊS
INFORMÁTICA	INFORMÁTICA EDUCATIVA
LEITURA	LEITURA

Ações	DETALHAMENTO DA 3ª Etapa - Adequação dos tempos e horários.
1ª	Estudo dos horários/aulas onde docentes da mesma disciplina estarão ao mesmo tempo lecionando
2ª	Definição dos espaços disponíveis para os casos onde docentes da mesma disciplina estarão ao mesmo tempo lecionando.
3ª	Definições de quais profissionais utilizarão as salas alternativas e em quais tempos.
4ª	Formatação do horário por turma/aparelhos.
5ª	Orientação aos alunos (as) que não estão cumprindo as regras e os combinados.
6ª	Redefinição das regras e combinados acerca de utilização dos tempos e espaços, bem como dos encaminhamentos em casos de descumprimentos.
Ações	DETALHAMENTO DA 4ª Etapa - Informação e formação dos (as) alunos (as) e funcionários.
1ª	Apresentação do cronograma geral e dos detalhamentos das etapas 2 e 3 para todos os segmentos da escola.
2ª	Apresentação do cronograma geral e dos detalhamentos das etapas 2 e 3 para os representantes discentes se socializarem junto a cada turma do Ensino Fundamental II e turmas do Ensino Fundamental I atendidas por professores de Artes e Inglês.
3ª	Levantamento de dúvidas e sugestões.
4ª	Adequações em relação a detalhes da execução do projeto.
Ações	DETALHAMENTO DA 5ª Etapa - Montagem das salas ambientes a partir dos recursos disponíveis.
1ª	Levantamento dos recursos disponíveis.
2ª	Movimentação de mobiliário e de recursos físicos.
3ª	Sinalização e decoração dos espaços.
Ações	DETALHAMENTO DA 6ª Etapa - Implantação e avaliação contínua do processo.
1ª	Desenvolvimento de assembleias, com alunos e equipes escolares, para avaliação e adequação do projeto.

Também produzimos materiais informativos com orientações acerca das ações de algumas etapas como o que apresento abaixo.

São Paulo, 15 de maio de 2017.

Queridos Funcionários, Professoras, Professores, Alunos e Alunas.

Desenvolveremos hoje mais uma etapa para a implantação do Projeto Salas Ambientes. Essa etapa nos traz duas tarefas:

A - Informar todos os alunos e alunas, funcionárias e funcionários sobre os detalhes que nos levarão à devida realização do Projeto, o que faremos na segunda aula no pátio;

B - organizar e arrumar as salas para que fiquem mais adequadas para o estudo de cada matéria.

Nº DAS SALAS	MATÉRIAS
01	Projetos
02	Educação Física
03	Língua Portuguesa
04	Matemática
08	Artes
09	Ciências
10	Geografia
11	História
12	Inglês

Atenção as tarefas a serem realizadas nas salas durante a última aula:

1. Retirar os armários e colocá-los do lado de fora das salas;
2. Arrumar as carteiras em seis fileiras, cada uma com seis carteiras, retirando carteiras e cadeiras que estiverem sobrando e colocando-as, de modo organizado, fora das salas;
3. Retirar cartazes ou papeis colados nas paredes ou no teto;
4. Forrar as lousas laterais com papel pardo;
5. Descer os armários ou materiais dos professores para a sala de sua matéria;
6. Auxiliar os funcionários na colocação dos armários, carteiras e cadeiras excedentes no espaço atrás da sala de informática.

Todos os alunos receberão, os horários da semana com o número das salas para cada aula.

Agradecemos profundamente a participação entusiasmada dos alunos (as) e o apoio incondicional dos funcionários, na certeza que, nosso projeto já é sucesso e nos trará convivências e aprendizagens cada vez melhores.

Um abraço!

Professora Adriana Carvalho Cobre, Professores (as) da Equipe de estudo e planejamento do Projeto Salas Ambientes e Equipe Gestora.

2. Arrumar as carteiras em seis fileiras, cada uma com seis carteiras, retirando carteiras e cadeiras que estiverem sobrando e colocando-as, de modo organizado, fora das salas;
3. Retirar cartazes ou papeis colados nas paredes ou no teto;
4. Forrar as lousas laterais com papel pardo;
5. Descer os armários ou materiais dos professores para a sala de sua matéria;
6. Auxiliar os funcionários na colocação dos armários, carteiras e cadeiras excedentes no espaço atrás da sala de informática.

Todos os alunos receberão, os horários da semana com o número das salas para cada aula.

Agradecemos profundamente a participação entusiasmada dos alunos (as) e o apoio incondicional dos funcionários, na certeza que, nosso projeto já é sucesso e nos trará convivências e aprendizagens cada vez melhores.

Um abraço!

Professora Adriana Carvalho Cobre, Professores (as) da Equipe de estudo e planejamento do Projeto Salas Ambientes e Equipe Gestora.

Em relação ao protagonismo estudantil, vale considerar o grande engajamento dos estudantes durante a formatação e desenvolvimento do processo, realizei semanalmente reuniões com os alunos representantes das turmas. Os mesmos receberam materiais formativos e para seus registros pessoais, refletiram acerca dos detalhes de implantação do projeto e apontaram soluções para os entraves que visualizaram.

Deveu-se à atuação dos estudantes todo o sucesso e tranquilo desenvolvimento das etapas 4, 5 e 6 de implantação do projeto.

Por exemplo, identificaram os problemas e apontaram as soluções sobre como realizar a movimentação adequada nas trocas de salas, evitando-se erro quanto às aulas e salas a serem acessadas por cada turma, e de onde acomodar mochilas e demais materiais escolares antes da ida para os intervalos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo BACCELAR mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e ini-

ciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social. O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Desta forma, faz-se necessária uma nova visão sobre esses conflitos, onde uma nova postura é necessária para preencher as lacunas que as partes envolvidas necessitam. Quando os casos se solucionam mediante consenso que resolva não só a parte do problema em discussão, mas também todas as questões que envolvam o relacionamento entre os interessados. Com a implementação de um "modelo mediacional" de resolução dos conflitos, o Estado estará mais próximo da conquista da pacificação social e da harmonia entre as pessoas (BACELLAR,1999, p.130).

Nesse sentido, um modelo mediacional surgiu a partir do projeto de implantação das salas ambientes. A ampliação do protagonismo em uma perspectiva democrática, relacionada à gestão da escola, e a mudança na organização e utilização de tempos e espaços permitiu interações menos conflituosas entre estudantes e seus pares, entre funcionários da escola e estudantes e entre esses e o patrimônio escolar.

Elementos geradores de conflitos passaram a ser identificados como fatores que poderiam, à luz da mobilização coletiva fundamentada em propostas e ações concretas, alterá-los e até eliminá-los.

Durante conversas informais ou através das assembleias, realizadas ao longo da 6ª etapa de implantação do projeto, os discentes relataram: o aumento no interesse pelos estudos, a diminuição da sensação de enfado, a automotivação para a busca da qualificação de suas aprendizagens, o desejo de cuidar, organizar e limpar os espaços escolares, o impulso à participação em decisões e ações coletivas da escola, a percepção acerca da raiz dos problemas e a consequente busca por soluções viáveis, o aumento da alegria no ambiente através da possibilidade de movimentar-se e, a cada troca de aula, ver colegas de outras turmas, a diminuição dos conflitos relativos à ocupação dos espaços individuais e coletivos e até a solução de conflitos causados por flatulência, uma vez que a cada 45 minutos os alunos se movimentavam para as trocas de salas, acessando espaços mais amplos.

Os docentes avaliaram que perceberam um aumento no próprio sentimento de pertencimento, ampliaram o tempo de aproveitando das aulas (uma vez que não precisavam se deslocar sucessivas vezes e que conseguiam estruturar o espaço para recepção dos alunos e manutenção da organização e limpeza), puderam preparar adequadamente materiais e apresentações e utilizar mais vezes recursos pedagógicos diversos (como kits multimídias volantes, microscópios, tabuleiros de xadrez, mesa de tênis de mesa e outros materiais específicos para a Educação Física), perceberam a diminuição dos conflitos e o aumento do interesse nos estudos.

No tocante à disciplina e equipe de docentes de Educação Física o projeto possibilitou minimizar mais um fator gerador de conflitos: o elevado número de turmas por período com apenas uma quadra poliesportiva disponível, o que forçava dois ou três docentes e suas turmas a utilizarem simultaneamente o espaço da quadra e dois pequenos espaços pavimentados ao seu redor.

Ao criar-se a Sala de Educação Física

(mais um espaço adaptado para essa disciplina) estruturada no piso térreo, próxima a porta de acesso para a quadra e contendo todos os equipamentos específicos a essa área do conhecimento, solucionaram-se outros problemas geradores de conflitos: a necessidade de ao menos uma aula da disciplina ser ministrada na sala da turma, o excessivo número de estudantes na quadra e o difícil acesso a determinados materiais para práticas esportivas.

Após o desenvolvimento e finalização da 6ª etapa de implantação do projeto, com a avaliação extremamente favorável de estudantes, docentes, funcionários da escola e gestão escolar, o projeto passou pela apreciação e ratificação do Conselho Escolar no ano de 2017.

Os segmentos que compõem a Comunidade e o Conselho Escolar sugeriram e aprovaram ações extras ao projeto (como a pintura das salas, em regime de mutirão com apoio de uma ONG parceira, em cores diferenciadoras para maior caracterização dos espaços), avaliaram seu desenvolvimento e determinaram sua continuidade nos anos de 2018, 2019 e início de 2020.

O enfrentamento da Pandemia de Covid-19 (ao longo dos anos de 2020 e 2021), através do cumprimento dos protocolos sanitários, levou à suspensão temporária do projeto, que será retomado, espera-se o mais breve possível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.[Links]

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CARREIRA, D. B. X. Violência nas escolas: qual o papel da gestão?. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005. [Links]

CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45- 48, jul./set. 2004. [Links]

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002. [Links]

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília, DF: UNESCO, 2002. [Links]

FERNANDES, K. T. O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)--Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006. [Links]

GUERRA, V. P. Práticas pedagógicas no ensino médio: perspectivas da docência em salas-ambientes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba,2007.

HEREDIA, R. A. S. Resolución de conflictos en la escuela. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago. 1998.[Links]

IWAYA, M. Cenário e palco para instrução – a linguagem arquitetônica do instituto de educação do Paraná professor Erasmo

Pilotto (1940-1960). In:BENCOSTTA, M.

L. A. História da educação, arquitetura e espaço escolar.São Paulo: Cortez, 2005.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Como reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2004. [Links]

KMITTA, D. Pasado y futuro de la evaluación e los programas de resolución de conflitos escolares. In: BRADONI, F. (Comp.). Mediación escolar. Buenos Aires: Paidos, 1999.[Links]

MARTINEZ ZAMPA, D. Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion. Buenos Aires: Edicones Novedades Educativas, 2005. [Links]

MOORE, C. W. O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED, 1998. [Links]

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000. [Links]

OLIVEIRA, M. G. P. Percepção de valores nas escolas pelos docentes de ensino médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003. [Links]

OLIVEIRA, M. G. P.; GOMES, C. A. Como os docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio. RBPAE, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 45-70, jan./jun. 2004. [Links]

OLIVEIRA, R. B. L. Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

ORTEGA, R.; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília, DF: UNESCO: UCB, 2002. [Links]

PENIN, S. T. S. Sala-ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. Revista Ciência e Ensino, Campinas, FE/Unicamp, n° 3, p. 20-21, dez. 1997.

PORRO, B. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós, 2004. [Links]

REDORTA, J. Cómo analizar los conflictos: la tipologia de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Edicones Paidós Ibérica, 2004. [Links]

RIBEIRO, R. M. C. Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)--Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. [Links]

RIO DE JANEIRO (RJ). O jovem, a sociedade e a ética. Rio de Janeiro: IBOPE., 2006. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/rio/jovens.ppt >. Acesso em: 9 abr. 2007.[Links]

ROMANELLI, O. O. História da educação no brasil. Petrópolis: Vozes, 2005

ROSA, M. I. F. Conversando sobre salas-ambiente no ensino de ciências. Revista Ciência e Ensino, Campinas, FE/Unicamp, n°3, p. 23 -24, dez. 1997.

SCHVARSTEIN, L. Diseño de un programa de mediación escolar. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago. 1998. [Links]

SILVA, M. N. Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universi-