



MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITO

MARCELLA MOURÃO DE BRITO

**A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO MÉTODO DE PROMOÇÃO DA CULTURA
DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

FORTALEZA

2018

MARCELLA MOURÃO DE BRITO

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO MÉTODO DE PROMOÇÃO DA CULTURA
DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário Christus, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Direito, Estado e Acesso ao Desenvolvimento. Linha de pesquisa: Desenvolvimento social no contexto brasileiro.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Antônio Bruno da Silva.

FORTALEZA

2018

MARCELLA MOURÃO DE BRITO

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO MÉTODO DE PROMOÇÃO DA
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Ficha Catalográfica elaborada por Dayane Paula Ferreira Mota – Bibliotecária – CRB-3/1310

B862m Brito, Marcella Mourão de.
A mediação de conflitos como método de promoção da cultura
de paz no ambiente escolar / Marcella Mourão de Brito. – 2018.
115 f. : il. ; color.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Christus -
Unichristus, Mestrado em Processo e Direito ao Desenvolvimento,
Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Antônio Bruno da Silva.

Área de concentração: Direito, Estado e acesso ao
desenvolvimento.

1. Mediação escolar. 2. Conflito. 3. Desenvolvimento. 4.
Violência. 5. Direito à educação. I. Título.

CDD 371.782

MARCELLA MOURÃO DE BRITO

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO MÉTODO DE PROMOÇÃO DA CULTURA
DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário Christus como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Direito, Estado e Acesso ao Desenvolvimento. Linha de pesquisa: Desenvolvimento social no contexto brasileiro.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Antônio Bruno da Silva.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Antônio Bruno da Silva
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Prof. Dr. Daniel Mota Gutierrez
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Profa. Dra. Clarissa Sampaio Silva
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Dedico este trabalho a Deus, minha família, e, principalmente, meu marido amado, Marconi, suporte e encorajador em todos os momentos da árdua caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este sonho, lembro-me de muitas pessoas a quem ressalto meu reconhecimento, pois esta conquista se concretiza com a contribuição de cada uma delas, seja direta ou indiretamente. Afinal, não há conquista que seja completamente individual. Todos que nos circundam contribuem para que sejamos seres humanos melhores a cada dia.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado saúde, força e perseverança diárias para superar as dificuldades, os momentos de fraqueza e de desesperança. A consciência de Sua companhia me acompanha todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, Moema e Marcellos Brito, pelo amor, incentivo e apoio incondicional aos meus projetos de vida. Com certeza, não somente minha fonte de amor e aconchego, mas também vertente de inspiração como pessoa e profissional que busco me tornar todos os dias. Aos meus irmãos, Marina e Raul, por sempre vibrarem por qualquer conquista que alcancei, com muito amor e alegria. Ao meu marido, Marconi, pelas palavras de incentivo e encorajamento diárias, por todos os conselhos e apoio incondicional. A todos os que fazem parte do meu seio familiar, agradeço pela compreensão dos diversos momentos de ausência, quando tive que me resguardar e me dedicar aos estudos.

Aos amigos que o acaso do destino me presenteou por meio do Mestrado Acadêmico, turma acolhedora e de fácil convivência. Agradeço, especialmente, aos amigos, Adriano Nóbrega, João Ricardo, Tais Cidrão e Celso Torres, companheiros, não somente de incertezas e angústias, mas também de momentos prazerosos e inesquecíveis. A vocês expresso maior gratidão pelo encontro.

Ao Centro Universitário Christus, seu corpo docente, direção e administração, que ensejaram a janela de aprendizado, pela qual hoje vislumbro um horizonte superior. Aproveito para agradecer a todos os professores do programa, em especial, Carlos Marden Cabral Coutinho, André Studart Leitão, Daniel Mota Gutierrez e Fayga Silveira Bedê, por quem tenho profunda admiração e que muito me auxiliaram no percurso da formulação do conhecimento propiciada pelo Mestrado Acadêmico em Direito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Bruno, pela aceitação do meu projeto. Sua orientação segura e competente, e seu estímulo constante e

testemunho de seriedade permitiram-me concretizar este estudo. Sempre com honestidade e competência, suas valiosas contribuições para o meu crescimento intelectual e pessoal me transmitiram tranquilidade e confiança no caminho para a conclusão desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, mais especificamente à Célula de Mediação de Conflitos da Secretaria Municipal de Educação, pela cordialidade e pela disponibilidade no auxílio da pesquisa de estudo de caso.

À querida amiga, Emanuella Carvalho Cipriano Chaves, professora de alçada competência e disponibilidade na área de Mediação de conflitos, pela ajuda ao abrir caminhos e elucidar ideias durante a elaboração da principal parte dessa pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A mediação de conflitos como método de promoção da cultura de paz no ambiente escolar”, compreende um estudo acerca da possibilidade do emprego da mediação escolar como meio para minimizar ou prevenir a violência no ambiente escolar. Os crescentes casos de violência no nesse *locus* ensejam a busca por novos paradigmas no diálogo acerca do conflito. Com início numa pesquisa de campo de estudo de caso, além de pesquisa bibliográfica, analisaram-se vários aspectos positivos, pelos quais a mediação pode proporcionar o aparecimento de uma geração de cultura de paz no contexto dos órgãos educacionais. A Educação perpassa a transmissão de conhecimentos científicos, buscando também desenvolver aptidões do ser humano, para que este possa desenvolver capacidades e remover situações de privação de liberdades. É de grande importância, por conseguinte, o estudo do direito ao desenvolvimento, nesse contexto. Recorrendo-se a participação democrática de todos os envolvidos no conflito, e por intermédio de um terceiro imparcial, colabora-se da melhor maneira, para que, juntos, possa ser reestabelecido o diálogo e se chegar às soluções dos conflitos gerados. Por meio de programas de políticas públicas voltadas ao emprego da mediação nas escolas, verifica-se uma possibilidade de auxílio e fomento a uma cultura de paz. Uma vez realizada esta demanda acadêmica *strictu sensu*, chegou-se à conclusão de que a Mediação é um mecanismo favorável, capaz de colaborar no estabelecimento de um ambiente harmonioso e na prevenção da violência dentro e no entorno das escolas a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Mediação escolar. Conflito. Violência. Desenvolvimento. Direito à Educação.

ABSTRACT

This research, entitled "Conflict mediation as a method of promoting the culture of peace in the school environment", includes a study about the possibility of using school mediation as a means to minimize or prevent violence in the school environment. The increasing cases of violence in this locus lead to the search for new paradigms in the dialogue about the conflict. Starting with a case study field research, in addition to bibliographic research, several positive aspects were analyzed, through which mediation can provide the appearance of a generation of peace culture in the context of educational bodies. Education is transmitted through the transmission of scientific knowledge, also seeking to develop human skills, so that the latter can develop capacities and remove situations of deprivation of liberties. The study of the right to development in this context is therefore of great importance. By resorting to the democratic participation of all those involved in the conflict, and through an impartial third party, to work together in the best way so that, together, the dialogue can be reestablished and solutions to the conflicts generated can be established. Through public policy programs aimed at the employment of mediation in schools, there is a possibility of aiding and fostering a culture of peace. Once this strictu sensu academic demand was fulfilled, it was concluded that Mediation is a favorable mechanism, capable of collaborating in the establishment of a harmonious environment and in the prevention of violence within and around schools from the involvement of all school community.

Key words: School mediation. Conflict. Violence. Development. Right to education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo do conflito.....	35
Figura 2 – Como funciona o Dilema do prisioneiro.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SME – Secretaria Municipal de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CE – Ceará

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 MEDIAÇÃO ESCOLAR	17
2.1 A mediação de conflitos no ambiente escolar.....	19
<i>2.1.1 Mediação de conflitos em uma realidade contemporânea: um aporte necessário.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2 Perspectiva histórica sobre Mediação de Conflitos</i>	<i>27</i>
<i>2.1.3 Os princípios da mediação como ferramentas da Mediação Escolar.....</i>	<i>31</i>
2.2 Entendendo o conflito.....	33
<i>2.2.1 A Mediação de conflitos e a negociação elaborada pela Escola de Harvard ...</i>	<i>36</i>
<i>2.2.2 A caracterização do conflito</i>	<i>38</i>
<i>2.2.3 A importância da cooperação: teoria dos jogos e mediação de conflitos.....</i>	<i>41</i>
2.3 Mediação escolar como uma distinta percepção de acesso à justiça.....	43
2.4 O consenso por meio da sessão de mediação	46
3 A IMPORTÂNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	52
3.1 O papel da educação escolar no desenvolvimento do ser humano	53
3.2 O contexto do Direito à Educação no Brasil.....	59
3.4 A educação em direitos humanos	62
3.5 O direito de participar e o ambiente escolar.....	66
<i>3.5.1 Participação e cidadania: visão segundo Habermas</i>	<i>68</i>
<i>3.5.2 Entre as liberdades individuais e os ideais coletivos: aportes filosóficos relacionados ao direito de participar.....</i>	<i>74</i>
4 MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO EMPPAZ	78
4.1 Sobre a metodologia utilizada: Estudo de Caso	81
4.2 O contexto das escolas municipais de Fortaleza e o projeto EMPPAZ.....	82
<i>4.2.1 Implantação e objetivos do projeto EMPPAZ</i>	<i>86</i>
<i>4.2.2 Desafios e perspectivas do emprego da mediação de conflitos nas escolas ...</i>	<i>87</i>
4.3 A mediação escolar e os círculos restaurativos como meios de prevenção da violência.....	93

4.4 A necessidade de políticas públicas de promoção da não violência e de fomento à cultura de paz	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	107

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensaio sob relato faz uma análise acerca do papel da Mediação escolar como um meio capaz de auxiliar, minimizar ou prevenir a violência no contexto escolar. Relaciona o direito do aluno de participar, como protagonista da formulação do consenso na comunidade escolar, da ideia de desenvolvimento humano, além de verificar a importância do fomento à cultura de paz como política pública.

Demonstra-se a mediação escolar como método eficaz de viabilizar diálogos e reestabelecer laços no contexto escolar, e, eventualmente solucionar os conflitos vivenciados no referido ambiente. Ao idealizar o ser humano como protagonista de suas decisões e como responsável pela resolução de seus conflitos, a mediação revela ter como fundamento ético a dignidade humana em seu sentido mais amplo.

A conjunção de problemas surge com as transformações da sociedade, como a diversidade étnica, as novas configurações familiares, as constantes trocas de informações por meio da tecnologia, dentre outros. Tal contexto desafia a consolidação do ensino e a aprendizagem do aluno na escola atual. Necessária, portanto, uma mudança no paradigma da abordagem acerca do conflito, da indisciplina e do contexto de violência para o fomento ao diálogo entre os agentes escolares, para que se constitua um ambiente escolar pacífico.

A situação de violência urbana é evidente e se reflete no âmbito das escolas. Se não existir qualidade no diálogo, aparece o conflito, que culmina em violência, agressões, e até homicídios, em circunstâncias extremas, e diga-se, consideravelmente recorrentes. Nesta seara, tal contexto enseja mais atenção por parte dos órgãos públicos e da sociedade em geral. A mediação de conflitos, assim, passa a ser um procedimento ético de resolução de controvérsias, expoente dos novos paradigmas sociais questionadores dos métodos adversariais e impositivos tradicionais.

Em relação à metodologia utilizada, ressalta-se que o este experimento foi fruto de pesquisa realizada junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto intitulado EMPPAZ (Escola mediadora que promove a paz) é desenvolvido de modo pioneiro pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Célula de Mediação Escolar, desde 2013. As informações trazidas são produtos de documentos oficiais da Prefeitura de

Fortaleza/CE, assim como de entrevistas com servidores da Secretaria de Educação, diretores, alunos e professores das escolas que participam do projeto. Foram disponibilizados dados pela Prefeitura de Fortaleza/CE, bem como utilizados indicadores de órgãos oficiais, disponíveis em sítios de internet e bibliografia pertinente.

O método de pesquisa foi o de Estudo de Caso, realizado por meio de método científico indutivo, em pesquisa qualitativa e descritiva, com investigação de natureza exploratória. O percurso metodológico tem respaldo na observação indireta e direta da realidade encontrada nas escolas estudadas.

O expediente em Estudo de Caso é considerado um dos métodos de pesquisa de campo com avaliação qualitativa. O objetivo da pesquisa de campo é o exame científico de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Configura o projeto uma situação concreta aplicada diretamente em uma sociedade específica, razão pela qual se justifica a abordagem do método Estudo de Caso para a presente pesquisa.

Assim, a elaboração deste texto recorre à observação participante, respaldando-se no método indutivo-dialético. Na abordagem da dinâmica do projeto EMPPAZ, busca-se uma observação inicial, por vezes, incipiente, da realidade prática das escolas públicas contempladas, ultrapassada a visão metodológica de separação total do sujeito da pesquisa em relação ao objeto pesquisado.

Esta é conformada como uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. No que concerne aos métodos técnicos, utiliza-se referencial bibliográfico, documental e de levantamento de dados. O método de coleta de dados utilizado foi, precipuamente, a entrevista qualitativa, a fim de propiciar uma descrição o mais próxima possível da realidade. Nesse ínterim, e por ser demanda de caráter precipuamente inicial, optou-se pela concentração em três das treze escolas-modelo em que o projeto é aplicado em Fortaleza/CE, ensejado o acesso por facilidade concedida pela própria Prefeitura de Fortaleza/CE, as quais se compareceu pessoalmente no decurso do exame sob relato.

Justifica-se o estudo ora relatado pela ideia da mediação escolar como temática inovadora no Brasil. Tal entendimento toma força em decorrência dos expressivos índices de violência, bem como da potencialidade que a mediação escolar tem de viabilizar o diálogo escolar. Com amparo nessa transformação, o método de solução de conflitos expresso demonstra intensa capacidade de

contribuir para a diminuição de violência nas escolas públicas do País. Em outra abordagem, tem-se o direito fundamental à Educação, o déficit de ensino, e o direito das crianças participarem da transformação na abordagem dos conflitos, por meio da renovação do pensamento do ambiente escolar. Distancia-se, assim, do modelo competitivo e punitivo para o padrão cooperativo e dialogado.

Com efeito, a relevância deste estudo concerne à constatação da importância de novos valores trabalhados no contexto escolar como meio de pacificação dos conflitos e acesso a uma diferenciada justiça. Importantes, por conseguinte, são o entendimento e o uso do diálogo como principal veículo para despertar o empoderamento dos jovens na resolução de seus embates, assim como a percepção, pelos alunos, de novas modalidades de gestão de conflitos.

Assim, no primeiro momento, contextualiza-se e se esclarece sobre a mediação escolar como um método consensual da gestão de conflitos. Demonstra-se a mediação como meio eficiente e apropriado para a resolução das disputas no ambiente escolar. A continuidade das relações entre os seres humanos envolvidos e o cunho dos problemas pessoais e íntimos inerentes a este tipo de relação têm força argumentativa para o uso da técnica.

Aborda-se a mediação de conflitos em contexto contemporâneo, em que a sociedade pós-moderna é permeada de inúmeras mudanças, modelos e dinâmicas. Não diferente, a escola é chamada a participar das mudanças nessa realidade. A socialização de crianças e jovens vem se modificando, e o espaço escolar não é mais ambiente de relações simples e lineares. Ao revés, constitui um *locus* permeado de complexas relações que merecem atenção e cuidado.

Adentra-se a perspectiva histórica da mediação de conflitos, não somente no Brasil, como também relacionada ao mundo todo, e verifica-se que ainda há muito o que percorrer para a consolidação e valorização do método como eficaz em diversos âmbitos da vida. Em seguida, observa-se a importância dos princípios da mediação de conflitos na aplicação direta do método no ambiente escolar.

A fim de realizar um recorte epistemológico sobre o que significa o termo conflito para este trabalho, aborda-se o método de negociação de Harvard (FISHER; URY; PATTON, 2005). Tal artifício, que privilegia a abordagem do conflito por meio de posições e interesses dos envolvidos, é o considerado como aporte teórico para o primeiro capítulo desta Dissertação. Neste momento, verificaram-se as quatro dimensões do método da barganha posicional: separar as pessoas dos problemas,

concentrar-se nos interesses e não nas posições, elaborar opções de ganhos mútuos e trabalhar com critérios objetivos.

Verifica-se, tendo como aporte diversos teóricos do tema, como se caracteriza o conflito, bem como sua natureza e significado. Relaciona-se, neste momento, a teoria dos jogos como um importante aporte para o entendimento de cooperação, que é premente na mediação de conflitos. Se não houver uma atitude colaborativa, não haverá mediação bem-sucedida.

No terceiro capítulo, denota-se a importância do direito à Educação para o desenvolvimento humano. Delineia-se a importância da escola na formação do ser humano, assim como o sentido da garantia da educação em direitos humanos para a formação de cidadãos participantes ativamente da sociedade. Nesse momento, recorre-se as teorias do desenvolvimento de Amartya Sen e Kliksberg (2010), e Martha Nussbaum (2013), como expediente teórico apto a compreender a relação entre a educação escolar e a educação familiar, com vistas de fornecer ao ser humano capacidades de letramento e socialização que irão contribuir para o pleno exercício dos direitos em uma sociedade.

Demonstra-se o contexto do Direito à Educação no Brasil, tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, recepcionada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. A Constituição Federal de 1988 consagra o Direito à Educação como o primeiro dos direitos sociais, garantindo, em seu art. 208, educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, dentre outras prerrogativas.

A educação em direitos humanos, também, é referenciada como importante vertente de educação e formação de professores nas escolas brasileiras, já que se preocupa com práticas baseadas em ideais de justiça, liberdade e igualdade, dentre outros. Por fim, discorre-se a respeito da importância de garantia do direito de participação de crianças e jovens como seres integrantes da comunidade onde vivem, relacionando o tema com a participação qualificada de Jürgen Habermas, por meio da Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2003), como importante referência para o direito de participação dos jovens na formulação do consenso.

No quarto capítulo, verifica-se a importância de políticas públicas de fomento à cultura de paz no contexto escolar, especificamente, a mediação de conflitos. Com efeito, se contextualiza a relação entre a importância do protagonismo

juvenil e do estímulo à cultura de paz para a diminuição da violência. Por meio de estudo de caso, elegem-se a experiência vivida e a aplicação com o emprego da mediação de conflitos, realizada especificamente por meio do projeto EMPPAZ, desenvolvido desde 2013 pela Prefeitura de Fortaleza/CE. Contextualizou-se sobre a implantação e objetivos do projeto, além dos desafios e perspectivas de aplicar a mediação de conflitos na prática escolar da capital alencarina.

Examinou-se acerca da implantação do projeto e seus objetivos, bem como se buscou explicar os desafios e perspectivas de aplicar a mediação de conflitos nas escolas públicas. Assim, foram referenciados a mediação escolar e os círculos restaurativos como mecanismos de prevenção da violência, bem como a necessidade da busca por uma cultura de paz na sociedade atual.

Compreendeu-se, portanto, o fato de existirem problemas de violência que eclodem no ambiente escolar. Procurou-se perquirir o influxo que esses aspectos possuem na formação do ser humano. Verificou-se, por fim, a necessidade da busca por uma cultura de paz como política pública para o fomento de uma sociedade.

Conclui-se pela importância de refletir a mediação escolar como meio consentâneo para a construção do consenso, uma via para a convivência harmoniosa baseada em um consenso mútuo e na cooperação no ambiente escolar. A finalidade preponderante da educação escolar é a de que os alunos aprendam o que se espera, na idade correta, além de que desenvolvam a capacidade de se tornarem protagonistas das próprias vidas.

2 MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação de conflitos é comumente vista no Brasil como uma via de cunho processual, como legitimação de acesso à justiça.¹ Porém, este paradigma merece ser quebrado. Por possuir como objetivo melhorar a comunicação entre as partes em situação de conflito, a mediação possui passagem e aderência em diversas modalidades de controvérsias.

No âmbito escolar, a mediação de conflitos demonstra grande importância como um meio de organizar comunidades escolares em torno de interesses comuns. Com suporte no entendimento da importância da convivência harmoniosa na escola, fomenta-se a cultura de paz, o que pode trazer como consequência a redução de violência não somente no *locus* escolar, como também na comunidade onde a instituição se insere.

A motivação maior dos diversos programas de implementação da Mediação escolar tem sido a possibilidade de contribuir na construção de uma cultura de paz. Aliada a essa motivação, poder-se-ia pensar em reunir esforços para produzir reflexões em torno da realidade educacional, do clima e cultura escolar e da mediação como forma pacífica de resolução e prevenção da escalada dos conflitos e da violência. (CHRISPINO et. al, 2016, p. 543)

Inicialmente, este estudo traz a mediação escolar ao centro de uma análise conceitual e, posteriormente, crítica. O intuito é o de apontar as posições doutrinárias acerca do tema, bem como as características que o cercam. Em seguida, no capítulo quatro, será realizada a sobreposição acerca da realidade das escolas públicas de Fortaleza/CE, que desenvolve, desde 2013 e com caráter pioneiro, o projeto EMPPAZ (Escola mediadora que promove a paz), por meio da Secretaria de Educação da Prefeitura de Fortaleza/CE, projeto aplicado em 13 escolas, que continua em curso, conforme estabelecido no capítulo introdutório da dissertação.

De acordo com Sales (2007, p. 120), podem ser objetos da mediação os conflitos escolares entre professores e diretores, professores e alunos, professores e

¹ Mancuso (2012, p. 50) dedica essa obra a verificar como a cultura demandista característica da vida brasileira repercute nos contextos e esferas da vida. Aduz que o ser humano, em vez de lidar com seus conflitos, as causas, efeitos e consequências, conta com o demandismo judicial na espera de que um terceiro esteja apto a resolver suas questões. Verifica, portanto, as diversas concausas da característica demandista e da afirmada crise no Poder Judiciário que o Brasil enfrenta.

professores, alunos e alunos, dentre outros. Ou seja, todos os problemas vivenciados pelo ser humano no ambiente escolar podem ser mediados.

A mediação escolar pode ser entendida como o meio pelo qual os agentes da comunidade escolar - professores, alunos, funcionários, diretores, dentre outros - envolvem-se conjuntamente em uma nova proposta de aprendizado. Os envolvidos assumem, em suas atividades acadêmicas, as práticas de resolução consensual e voluntária de conflitos.

Por meio de círculos de diálogo, os agentes escolares encontram espaço para conversar sobre os conflitos vivenciados no dia a dia do local. Sentem-se, de tal modo, integrados e participantes ativos da mudança positiva no contexto escolar, tão açodado por causas externas, como violência, *bullying*², suicídios, dentre outros.

Representa esta uma prática paulatina, que necessita do envolvimento de todos os atores escolares para uma mudança de paradigma. Para tanto, são imperiosas atividades regulares de sensibilização, capacitação, palestras, oficinas e, principalmente, a implantação de um núcleo de mediação escolar no do ambiente educativo, conforme será largamente debatido. (RODRIGUES, 2016, p. 14). No Brasil, o instituto ainda está sob ampliação, e são poucas as experiências em mediação escolar. Já é, entretanto, considerado meio hábil para prevenção de violência nas escolas. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

De tal maneira, a mediação escolar, como uma das espécies de mediação de conflitos, surge como um meio interessante para o incentivo ao diálogo e à inclusão. Neste diapasão, em moldes acadêmicos, primeiramente, se observará o conceito de conflito para, em seguida, compreender sua relação com a violência escolar. A existência do conflito é algo inerente à convivência humana, e não diferente acontece no âmbito escolar, lugar de formação de personalidade e universo heterogêneo de culturas, valores, crenças e expectativas.

Aflora, com efeito, a necessidade de dar um novo significado ao conflito, que é comumente relacionado a sentimentos em disputa, à polarização dos sujeitos, negatividade e dor. Ao revés, busca-se uma mudança de padrão, para que a desavença passe a ser divisada como oportunidade para o diálogo, empatia, aprendizado e crescimento pessoal. A escola, como primeiro lugar de constituição

² Por bullying, compreende-se como a prática de atos agressivos, repetitivos, que envolvem relação de poder entre os agentes. Para que se configure o bullying, é necessário que as relações sejam desiguais, que haja ações repetitivas, e que haja sentimento de impotência de um dos envolvidos no conflito. (PIGOZI, 2018)

de saberes, torna-se área sobremaneira propícia a estimular essa recente visão ao conflito, já que é responsável pela formação do ser humano para tornar-se apto à participação plena na sociedade.

2.1 A mediação de conflitos no ambiente escolar

Na esteira da contextualização anterior, é necessário compreender a importância da mudança de paradigma do conflito, de um contexto competitivo para um ambiente escolar cooperativo. Importante, neste mesmo sentido, tecer um cotejo teórico acerca da mediação de conflitos, bem como a respeito dos princípios e técnicas utilizados nestas circunstâncias.

Bush e Folger (2005, p. 8) esclarecem que a:

Mediação é geralmente entendida como um processo informal em que um terceiro neutro, sem poder para impor uma resolução, ajuda as partes em disputa a tentar chegar a um acordo mutuamente aceitável. Essa formulação comum captura alguns dos principais processos, especialmente sua informalidade e consenso. Também reflete a visão de que o efeito mais significativo do processo é a produção de uma solução voluntária da disputa. O acordo é frequentemente visto como o valor primário ou mesmo único da mediação em ambientes institucionais como os tribunais, onde a disposição dos casos é a principal motivação para o uso da mediação.³

Configura-se, pois, um meio consensual de administrar conflitos, assim como a conciliação e a arbitragem. Diferencia-se desses dois métodos não somente pelo fato de ser metodologia indicada para conflitos de relação continuada, ou seja, que ultrapassa o conflito, mas também por buscar reestabelecer a comunicação entre as partes. Além disso, conta com o terceiro imparcial não julgador (mediador) para conduzir a sessão de mediação, com princípios e técnicas específicas.

Assim, é um processo em que um terceiro neutro estimula as partes a chegarem a um acordo satisfatório. Por meio da comunicação livre e do diálogo, a mediação busca trazer uma visão positiva do conflito, incluindo o ser humano na

³ Mediation is generally understood as an informal process in which a neutral third party with no power to impose a resolution helps the disputing parties try to reach a mutually acceptable settlement. This common formulation captures some of the major process, especially its informality and consensuality. It also reflects the view that the most significant effect of the process is the production of a voluntary settlement of the dispute. Settlement is often seen as the primary or even sole value of mediation in institutional settings like the courts, where disposition of cases is the main motivation for using mediation.

busca pela resolução de seus problemas, com vistas, pois, a alcançar a prevenção de outras possíveis disputas.

A conciliação, por seu turno, é uma prática em que um terceiro capaz e preparado para tanto intervém, podendo inclusive sugerir propostas e valores para que se obtenha um acordo. Assim, o conciliador interfere, orienta, sugere e aconselha as partes. Não pode, porém, analisar o conflito com profundidade, ou seja, adentrar o mérito da questão, nem efetuar qualquer tipo de julgamento em relação às partes. (SPENGLER, 2017, p.73)⁴

Bush e Folger (2005, p. 8) conceituam mediação como:

Em todo o campo da mediação, a mediação é geralmente entendida como um processo informal em que um terceiro neutro, sem poder para impor uma resolução, ajuda as partes em disputa a tentar chegar a um acordo mutuamente aceitável.⁵

A mediação tem como finalidade, resguardada nos princípios que a regem, ajudar as partes a sentirem-se responsabilizadas pelos conflitos que vivenciam. Por meio do reestabelecimento da comunicação, a ela impende restaurar a harmonia, minimizar as diferenças e auxiliá-las a encontrar pontos de convergência que colaborem para estabelecer o consenso.

Com efeito, os protagonistas são capazes de elaborar, por si mesmos, acordos duráveis e plenamente executáveis. Reorganizando e reformulando as ideias, o mediador tem a tarefa de trabalhar pautas de comunicação para que a sessão de mediação aconteça eficientemente. (TARTUCE, 2015, p. 218)

⁴ No que pese a inevitável comparação entre a conciliação e a mediação de conflitos, esta última é compreendida como o método mais acertado para a abordagem dos conflitos escolares, por vários motivos. Primeiro, pelo seu caráter negocial, em que na sessão, cuida-se em haver não somente uma agenda e uma pauta de discussão, mas também a busca por interesses e não somente as posições, assim como a exploração de alternativas até a concepção de um acordo, o que o torna um método voltado para o crescimento do ser humano, já que ele tem papel ativo naquela discussão. O reestabelecimento da relação é a prioridade, e a referida construção do acordo torna-se um objetivo secundário, uma consequência da abertura ao diálogo. Ainda, a mediação é voltada para relações continuadas, em que já havia uma aproximação anterior das partes, e que se deseja a continuidade da relação entre os envolvidos. Enquanto que, a conciliação, comumente realizada no âmbito do Poder Judiciário, é utilizada para construção de acordos de demais assuntos que não exijam a existência da tal relação continuada. Em suma, a principal diferença entre os métodos é a possibilidade de intervenção do conciliador, que assume uma postura mais ativa, podendo fazer intervenções e sugestões, podendo emitir opiniões, enquanto que o mediador é mero facilitador do diálogo, conferindo às partes o protagonismo no processo, razão pela qual prefere-se a abordagem da mediação de conflitos no ambiente escolar. (ALMEIDA; PANTOJA, 2016, p. 93)

⁵ “Across the mediation field, mediation is generally understood as an informal process in which a neutral third party with no power to impose a resolution helps the disputing parties try to reach a mutually acceptable settlement.”

A figura responsável por ajudar as partes no estabelecimento da comunicação entre si é o mediador. Ele deve ser capacitado para tanto, adequadamente treinado e experiente em mediação. É importante também que possua características pessoais, como honestidade, transparência, paciência, flexibilidade, criatividade e confiabilidade. Assim, constituirá para as partes uma figura de imparcialidade apta a ouvi-las e ajudá-las a enfrentar o conflito.

Outra importante habilidade do mediador treinado é a de permanecer neutro. Ele não deve ter qualquer interesse na solução do conflito e há que ser capaz de se manter objetivo enquanto auxilia as partes na formulação do acordo, sob pena de minar a confiança no procedimento, estabelecida no decorrer da sessão.

A busca pela preservação do relacionamento entre as partes, a possível prevenção de conflitos e o acirramento da potencial litigiosidade, além da importante tarefa de fomentar a inclusão social, podem ser delineados como outros intuitos da mediação. Isto porque valoriza o consenso e a abertura para o diálogo, trazendo um característico viés democrático, que será abordado à frente no escrito ora sob relação.

Necessário se faz elaborar uma digressão acerca das técnicas que permeiam a mediação e a importância destas para que seja constituída uma sessão bem-sucedida; sem prejuízo de esclarecer, que o procedimento de mediação, em si, será referido em momento oportuno. A temática não se limita ao aspecto teórico, porque, na atuação concreta, a técnica é de suma importância. Técnica e teoria se perfazem em paralelo. (TARTUCE, 2015, p. 228).

A metodologia do *rapport* concerne à ambientação necessária para a sessão de mediação. Ela é necessária a fim de propiciar empatia entre as partes, bem assim com o fito de estabelecer o grau de confiança e liberdade entre o mediador e as partes, o que é de suma importância para o bom andamento da mediação. É o elo de confiança entre mediador e partes envolvidas. (SPENGLER, 2017)⁶.

⁶ O *rapport* é uma técnica da mediação que busca estabelecer entre as partes e o mediador uma relação de confiança. Conforme Azevedo (2016, p. 196), quando as partes sentem que seus sentimentos e emoções foram compreendidos pelo mediador, acreditam que podem confiar no processo e no mediador. Essa relação de confiança é benéfica e produtiva para a sessão de mediação.

Já a técnica do resumo, como o próprio nome sinaliza, é importante para o mediador, na medida em que o auxilia a retomar o que foi dito pelas partes, porém lançando mão de outras palavras. Por meio de uma síntese de tudo o que foi exibido até um dado momento, o mediador tem a oportunidade de identificar os interesses e aspectos relativos à causa. Assim, procura organizar o processo, trazendo palavras semelhantes às das partes, contudo, de cunho positivo, com vistas a proporcionar novo significado para o conflito e dar azo a outra perspectiva acerca dele.

A técnica da paráfrase, relacionada com o método do resumo, consiste em repetir, com as próprias palavras, o que se entendeu da fala do outro. O objetivo é demonstrar interesse no que escutou, para, em seguida, confirmar se compreendeu a mensagem. O intuito desta técnica é fazer com que o mediando se afaste um pouco do seu problema para entendê-lo melhor. Ury (2015, p.22), a fim de esclarecer melhor a importância dessa técnica, utiliza a metáfora do camarote, como um espaço racional e emocional em que a pessoa assume uma perspectiva abrangente e retoma o autocontrole e a calma.⁷

A habilidade de elaborar perguntas abertas também é de suma importância para conduzir eficazmente uma mediação. No lugar de depositar julgamentos de valor ou incitar respostas fechadas, como “sim”, “não” ou “talvez”, o mediador deve ser capaz de elaborar questionamentos que incitem à reflexão da parte para responder os mencionados questionamentos. Sugerem-se perguntas como “Como você se sente?” “O que poderia ser feito para modificar essa situação?”.

A principal característica do mediador profissional é a de ouvir, atenta e eficazmente, o que é, conforme chama a técnica, a escuta ativa. Por meio desta, a pessoa se percebe como o objeto da atenção, e compreende o mediador como interessado em seus pensamentos e opiniões. Este, por sua vez, se preocupa ouvir atentamente as palavras ditas e as mensagens exprimidas não verbalmente, pois muitos elementos relevantes podem ser depreendidos por meio da percepção da postura, expressão facial ou do contato visual, por exemplo. (TARTUCE, 2015, p.

⁷ “Mas não temos escolha. Não precisamos reagir. Em vez disso, podemos aprender a nos observar. Em meus textos e aulas, enfatizo o conceito de ir para o camarote. O camarote é uma metáfora de um espaço racional e emocional em que você assume uma perspectiva abrangente e mantém a calma e o autocontrole. Se a vida é um palco e somos atores, o camarote de um teatro é um posto de observação privilegiado, de onde assistimos a todo o espetáculo com mais clareza. Para observarmos a nós mesmos, é importante ir para o camarote com mais frequência, antes, durante e depois de conversas problemáticas.” (URY, 2015, p. 23)

233). A capacidade de ouvir é o melhor meio para a resolução das disputas, pois proporciona um entendimento claro dos interesses e necessidades das partes.

Por meio do uso das técnicas mencionadas, o problema é analisado segundo todas as condições que o cercam. O objetivo da mediação é estabelecer uma nova realidade desde o tratamento do conflito e da conscientização dos envolvidos sobre a capacidade que eles têm de resolver as próprias questões. O que causa grande êxito nesse método de resolução de conflitos é justamente essa liberdade que as pessoas têm de, em comum acordo, chegarem a uma resolução satisfatória de uma querela.

De tal sorte, demonstra-se como um meio eficaz de solução de controvérsias. Afinal, ao responsabilizar as partes pela resolução de seus conflitos, estimula a criação de possibilidades de ideias e, conseqüentemente, facilita a obtenção de um acordo. Para tanto, é importante que o mediador seja submetido à capacitação, para que se familiarize com os princípios e técnicas da mediação, a fim de aplicá-las de maneira a trazer benefícios para os envolvidos no conflito.

2.1.1 Mediação de conflitos numa realidade contemporânea: aporte necessário

A sociedade pós-moderna, chamada por Bauman (2001) de líquida e fluida, é livre, muda constantemente e é multifacetada. Os arranjos familiares são novos e aceitam inúmeras formações, modelos e dinâmicas. Com a modernidade e a complexidade das relações, a escola é chamada a participar das mudanças no contexto atual dessa sociedade.

Charles e Lipovetsky (2004, p.51) inserem a expressão sociedade hipermoderna⁸, para caracterizar o contexto social em que o jovem está inserido numa cultura que prima pelo “aqui-agora”. Isto significa que a modalidade de vida em que a geração jovem nasceu é sobradamente inquieta e sujeita à eterna mudança, que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. (BAUMAN, 2013, p.34). O jovem moderno está constantemente sujeito a influências externas de vários modos de comunicação (televisão, internet, redes sociais) e, conseqüentemente, em constante questionamento de escolhas pessoais.

⁸ Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer. (CHARLES; LIPOVETSKY, 2004, p. 26)

Nessa perspectiva, as identidades atualmente construídas pelos jovens, junto à família e à escola, são reflexos do entorno social. Essas identidades apresentam os valores transmitidos, diariamente, pela dinâmica econômica e cultural pós-moderna, que são absorvidos de forma inconsciente. A maior imposição social e econômica contemporânea é a competição pelo ter e não pelo ser. (CHRISPINO et al., 2016, p. 554).

A sociedade atual demanda outras escolhas, valores e liberdades. No mundo líquido, os padrões e configurações não são mais impostos, muito menos autoevidentes (BAUMAN, 2001). Ao contrário, são inúmeros, diversos e conflitantes, pois o ser humano, ao mesmo tempo em que possui valores singulares, é bombardeado por informações, comandos e cargas em sua vida prática. Isso está em permanente mutação e não se estabelece de maneira inflexível no espaço.

O hiperindividualismo coincide não apenas com a internalização do modelo do homo oeconomicus que persegue a maximização dos seus ganhos na maioria das esferas da vida (escola, sexualidade, procriação, religião, política, sindicalismo), mas também com a desestruturação de antigas formas de regulação social dos comportamentos, junto a uma maré montante de patologias, distúrbios e excessos comportamentais. Por meio de suas operações de normalização técnica e desligação social, a era hipermoderna produz num só movimento a ordem e a desordem, a independência e a dependência subjetiva, a moderação e a imoderação. (CHARLES; LIPOVETSKY, 2004, p. 56)

No contexto escolar, é crescente o número de situações de desrespeito, intolerância, agressão e vandalismo, algumas de sobeja violência, muitas vezes praticadas por adolescentes e mesmo por crianças. Os aspectos relacionados a indisciplina, violência e conflito em escolas públicas exigem uma visão atenta no que concerne à função que a escola desempenha na sociedade contemporânea. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

A escola possui, como função precípua, a de transmitir educação formal para o ser humano em formação. Biersdorf (2011) entende que, no papel da educação formal, conduzida pelas instituições de ensino e de responsabilidade do Estado, remanesce o encargo de ensinar ciências. De outro lado, família é a educação informal, a fim de transmitir os costumes básicos humanos, a exemplo da comunicação e da alimentação, assim como os valores e as identidades culturais, como a religião e o respeito ao próximo.

Não obstante o fato de ser de responsabilidade da escola a educação formal, é sabido que a esta não se resume a transmissão de conteúdo tradicional.

Ao contrário, também deve transferir valores e ensinamentos, auxiliando a família na constituição do ser humano, tendo como uma das suas principais funções sociais, a de desenvolver o processo de socialização dos mais jovens.

Nessa conjuntura de profunda modificação das estruturas políticas, econômicas e culturais, a escola volta a assumir posição estratégica. São inúmeros os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes, trazidas para os espaços intramuros da escola. (MARTUCCELLI, 1999)

De acordo com este sociólogo e docente da Universidade de Paris (1999, p. 159), o contexto da condição moderna enfrenta um paradoxo. Há um excesso de informação, bem como uma sensação de não pertença a um grupo social de referência. Esses elementos, aliados à necessidade de satisfações imediatas e maximização de um tempo performático, agravam, ainda mais, a crise da educação e a dificuldade de materializar a função social da escola.

Nessa perspectiva, a socialização de crianças e jovens guarda intensa relação com o que Bauman (2013, p.7) denomina crise da educação contemporânea. Para o autor polaco, é nítida a percepção das diferenças entre os seres humanos, assim como a falta de um modelo universal de modo de vida. Nussbaum (2015, p. 3), por sua vez, acentua que a atualidade enfrenta uma crise silenciosa na educação, que, como um câncer, passa despercebida, mas que, a longo prazo, será muito mais prejudicial para os governos democráticos, uma crise mundial na educação.

A característica notável da fluidez na identidade, para Bauman (2013, p. 17), é uma das mais patentes modificações no ambiente da educação, e potencialmente também em suas metodologias – e, com efeito, no próprio significado do conhecimento e no modo de sua produção, distribuição, aquisição, assimilação e utilização.

Hodiernamente, o espaço escolar não mais é ambiente de relações simples e lineares, assim como as lógicas escolares de socialização se distanciam, cada vez mais, das conexões das culturas infantis e juvenis. Em outros termos, a ideia de “educação para toda a vida” transformou-se profundamente ante a modernidade líquida, em que tudo que o nasce ou é feito, humano ou não, é dispensável até segunda ordem.

O problema da identidade, vivenciado atualmente, não se imiscui nas crianças e adolescentes. Todos os dias, os seres humanos são compelidos a fazer

escolhas, conduzidos sob condições de sobrada incerteza sobre pertencimento e lugar na sociedade. Tal conjuntura desencadeia situações de violência, desumanidade, humilhação e “vitimização” (BAUMAN, 2013, p.18), causando rupturas sérias a serem suportadas pela própria sociedade, em seu âmago, no contexto atual.

Portanto, a escola é chamada a repensar a abordagem do ensino tradicional, ante a importância que ela possui na normalização de comportamentos. Situações de conflito, indisciplina e violência na escola a situam num estado de incerteza. Por isso, é importante o papel dos agentes escolares para uma mudança de paradigma.

Na realidade contemporânea, não é mais suficiente à escola buscar desenvolver nos alunos as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula. Em verdade, as necessidades são mais profundas, ou seja, os ambientes escolares precisam se preparar para enfrentar contextos adversos, principalmente no que concerne às situações de indisciplina juvenil e de conflitos.

Eu diria que hoje estamos todos lançados a uma condição perpetuamente “revolucionária”. Tanto quanto posso apreender, em tais condições, o modelo de ensino de Mastrocola é uma receita para incapacitar, e não para habilitar os jovens a se juntar à companhia dos mais velhos. O único propósito invariável da educação era, e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável” para usar a expressão de Tullio de Mauro. E, para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, e não a oclusão mental. (BAUMAN, 2013, p. 25)

Amartya Sen (2009) preconiza a liberdade como capacidade precípua para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. A liberdade é essencial para que o ser humano desenvolva autonomia e, com isso, seja apto a participar ativamente da sociedade. Com a educação não é diferente, pois uma sociedade que se preocupa com a educação também cuida do desenvolvimento pleno do ser humano. “O respeito pela individualidade tem que estar acima de tudo se os objetivos inerentes ao enfoque das capacidades devem ser realizados”. (NUSSBAUM, 2013, p. 255).

Surge, então, a necessidade de repensar o papel da escola no contexto atual⁹, já que esta se mostra terreno fértil para o conflito, que é natural ao desenvolvimento humano. Na constituição de vínculos, é necessário discutir as situações, palavras ditas, não ditas, olhares, gestos, ações e omissões do dia a dia. (SALES, 2007).

Este enfoque da mediação privilegia a formação participativa dos estudantes, incluindo-os nas decisões escolares, criando um compromisso social e exercitando a cidadania, em prol de uma educação que objetive formar jovens comprometidos com sua realidade familiar, social, política, econômica e social. (VASCONCELOS, 2008, p. 188)

A diversidade de conflitos humanos guarda intensa relação com a mediação escolar, sendo bastante apropriado o seu uso como técnica afeita à pacificação e integração entre os envolvidos. O caráter interdisciplinar da mediação auxilia na abordagem e viabilização do diálogo nas demandas escolares, ante a necessidade, sensibilidade e conhecimentos específicos para tanto.

2.1.2 Perspectiva histórica sobre Mediação de Conflitos

Em razão da premissa de que a existência de disputas é algo inerente ao convívio em sociedade, a mediação sempre foi praticada em diversas culturas, feito modelo de diálogo em que o terceiro ouvia as razões das partes, auxiliando-as na chegada de um consenso. Podem ser exemplificados, perfunctoriamente, as figuras dos representantes espirituais, como os rabinos no Judaísmo, os padres, no Cristianismo, e Maomé no Islamismo. (BRIQUET, 2016, p. 130).

Adiciona Vezzula (2012, p. 67) a ideia de que a mediação, tal como se concebe nos dias atuais, é produto de procedimentos diversos praticados durante séculos por sociedades tradicionais, derivados de tradições antigas e preceitos religiosos, principalmente após Confúcio. Assegura que Kon-Fu-Tsé recomendava, para terminar as guerras entre pequenos reinos, se utilizassem de mediadores para estabelecer a paz e a união entre reinos.

⁹ Segundo Perez Gomez (2004), uma das principais funções sociais da escola é a de desenvolver o processo de socialização dos mais jovens, de acordo com os modos de pensar e agir das culturas adultas, alfabetizando-os e preparando-os para a inserção no mercado de trabalho.

Tartuce (2015, p. 180) ensina que diversos autores atribuem o início da mediação à Bíblia, porém é viável cogitar em que ela exista mesmo antes da história escrita, sobretudo em um contexto mais amplo, em que o terceiro imparcial servia a diversas funções. Contextualiza com a visão de Confúcio, na China, sobre a harmonia natural e a solução de problemas pela moral em vez da coerção, numa abordagem conciliatória do conflito que persistiu no curso dos séculos e se enraizou na cultura.

Como método em si, ficou notoriamente reconhecido, quando, nos Estados Unidos, surgiram os *ADR's, ou Alternative dispute resolutions* (resoluções alternativas de litígios), ao redor dos de anos 1970. Assim, adveio o interesse em encontrar meios de resolver disputas que evitassem a ida à corte, em razão do grande volume de demandas e dos valores dispendiosos envolvidos. Vezzula (2012, p. 63) exprime que, à medida que a mediação foi ganhando respeito, o termo “alternativo” foi alterado para “adequado”, pensamento recorrente e assentado na reflexão teórica atual. Sua crítica é a de que, “[...] se a mediação é o procedimento adequado, há outro ou outros que são inadequados”. Finaliza informando que, de todo modo, há uma premente necessidade de compreender que os tribunais não são, somente eles, os únicos recursos de justiça.

A mediação escolar, por seu turno, também teve berço nos Estados Unidos, em centros de justiça de vizinhos, semelhante ao que se entende por mediação comunitária. Bush e Folger (2005, p.7) indicam que esse movimento se iniciou em meados dos anos de 1970, uma vez expandida a mediação comunitária com esteio em alguns poucos programas até perto dos anos de 1980, quando tomou força, e expandiu-se para diversos programas nos dias atuais. O sucesso da mediação comunitária desdobrou-se, na década seguinte, em diversos âmbitos da vida, como divórcio, meio ambiente, dentre outros, principalmente na mediação escolar, buscando ensinar os alunos a mediar com seus colegas. (RODRIGUES, 2016, p. 10)

Em um contexto mundial, a Declaração Universal da ONU determinou que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Tal máxima inaugurou evidente valorização pelo desenvolvimento humano como unidade axiológica de uma sociedade, abrangendo renda, educação, saúde, meio ambiente, dentre outros. As políticas públicas de tratamento adequado

de conflitos não se dissociam desse paradigma, pois contribuem para o fomento à paz social.

Assim, a mediação vem se desenvolvendo em diversos países, na esteira das propostas trazidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao dispor a ideia de que “ [...] o propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 1998). O fomento à abordagem dos conflitos por meio da educação para a paz, não para a guerra (litígio), se espalha pelo redor do mundo, sendo a mediação um veículo contributivo para a paz social.

No Brasil, o instituto auferiu vitalidade desde os anos de 1990, seguindo a tendência instrumentalista de busca pela diminuição da demanda excessiva do Poder Judiciário. (MAIA; BIANCHI; GARCEZ, 2016, p. 46-47). Começou, então, a ser desenhada para o ordenamento jurídico brasileiro já na Constituição de 1998, que, desde o preâmbulo, determina ser o Estado Brasileiro fundamentado e comprometido na ordem interna e internacional com a solução pacífica das controvérsias (BRAGA NETO, 2017).

A mediação no Brasil se desenvolveu de maneira bastante orgânica, com menos ênfase na institucionalização do procedimento por meio de legislação. No entanto, em 2010, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a entidade governamental que regula a qualidade dos serviços públicos prestados pelo Judiciário brasileiro, emitiu a Resolução nº 125. Essa nova política promulgou instruções sobre como os conflitos no âmbito do O CNJ brasileiro deve ser tratado. (MOORE, 2014, p. 96)¹⁰

O movimento de busca por meios consensuais de resolução de conflitos e valorização do diálogo continuou tomando força. Essa tendência inaugurou um período em que diversas leis foram aprovadas no Congresso Nacional, como o Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078), a Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei nº 9.099), a Lei de Arbitragem (Lei nº 9.307), dentre outros. Nenhum

¹⁰ Mediation in Brazil has developed in a fairly organic manner, with less emphasis on institutionalizing the procedure through legislation. However, in 2010, the Brazilian National Council of Justice (CNJ), the governmental entity that regulates the quality of civil services provided by the Brazilian judiciary, issued Resolution nº 125. This new policy promulgated instructions on how the conflicts within the scope of the Brazilian CNJ should be handled.

desses dispositivos, entretanto, trazia a mediação de conflitos como um possível método consensual de solução de conflitos (BRAGA NETO, 2017).

O CONIMA (Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem) foi fundado em 24 de novembro de 1997, data do primeiro aniversário da Lei de Arbitragem, com o fito de congregar e representar as entidades de mediação e arbitragem, visando ao desenvolvimento e à credibilidade dos métodos extrajudiciais de solução de controvérsias. Cumpre ressaltar, porém, que, apesar de ser um tema recorrente no mundo inteiro desde meados dos anos 1970, no Brasil ainda não havia, até então, nenhuma lei regulamentando o tema.

Somente em meados de 2002, iniciou-se o movimento de expansão da mediação no contexto comunitário em diversos estados, principalmente Ceará e Santa Catarina, que desenvolveram núcleos de mediação nas próprias comunidades e iniciaram o atendimento para resolução de pendências com a ajuda de um mediador da própria comunidade. O objetivo precípua era o de recorrer à mediação comunitária como um instrumento de acesso à justiça em lugares onde o poder aquisitivo das pessoas não era tão alto. Com a mediação comunitária, mediadores da própria comunidade ou mediadores do Estado ou da iniciativa privada auxiliavam as partes a resolverem os próprios conflitos. (BRAGA NETO, 2012, p. 8).

A utilização dos métodos consensuais de gestão de conflitos como instrumento de pacificação social teve início em meados de 2010, com a Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça, que regulamentou a conciliação e a mediação nos âmbitos dos tribunais. Em 26 de junho de 2015, entrou em vigor a Lei nº 13.140, disciplinando, no Brasil a mediação judicial e extrajudicial, além de delimitar os termos de atuação, princípios, regular o trabalho do mediador e inclusive facultar à Administração Pública o emprego dos métodos para a resolver seus conflitos.

Finalmente, em 18 de março de 2016, entrou em vigor no Brasil o novo Código de Processo Civil, que trouxe renovado modelo para a feição característica dos tribunais brasileiros. Assim, a mediação e a conciliação se fizeram meios valorizados e positivados no novo Diploma, que possui como principal característica seu viés cooperativo, que o distingue do anterior Código de Processo Civil, de 1973, precipuamente adversarial.

Tal mudança de paradigma na legislação brasileira é de grande importância para a evolução do tema no País. O problema atualmente reside na

realidade enfrentada pelo povo brasileiro, principalmente a camada menos favorecida: a dicotomia positivado *versus* resolução do conflito. Inevitável é indagar se quem diz o direito (Poder Judiciário) está realmente resolvendo o conflito. Mais ainda: se está proporcionando à população o acesso à justiça em sua maior amplitude, ou seja, seu caráter material.

2.1.3 Os princípios da mediação de conflitos como ferramentas da mediação escolar

Verificado o conflito como inerente às relações humanas, impende compreender os meios aos quais se pode recorrer de maneira exitosa para viabilizar a comunicação entre as partes envolvidas em algum impasse. Neste trabalho, lança-se luz ao ambiente escolar e toma-se o tempo da juventude e da infância para análise.

Os princípios informadores da mediação escolar orientam o trabalho do mediador e o ajudam a manter uma atitude satisfatória, não somente das partes, mas também dele próprio, na sessão de mediação. A observância dos princípios, portanto, é crucial para que sua prática seja realizada em proveito das pessoas em crise. (TARTUCE, 2015, p. 187).

A mediação traz como princípios a liberdade das partes ou voluntariedade, cooperação, protagonismo, boa-fé, confidencialidade, informalidade, imparcialidade do mediador, dentre outros. O princípio da liberdade das partes, ou voluntariedade, preconiza a noção de que os mediados possuem total autonomia, não podendo o mediador interferir na vontade das partes. Essa autonomia pode ser comprovada por meio da própria escolha do método, do mediador e, principalmente, na formulação do desfecho encontrado.

O princípio da autonomia da vontade e decisão informada explana que a deliberação expressada por uma pessoa plenamente capaz, com liberdade, deve prevalecer. Portanto, o ser humano deve atuar voluntariamente. Ou seja, há que demonstrar interesse e ânimo de participar da mediação, que só deve ser realizada se todos os participantes concordarem com esses termos. Respeitada a autonomia da vontade na mediação, o ser humano decide os rumos da controvérsia e participa da formulação de uma saída consensual para o conflito. (TARTUCE, 2015, p. 188).

A mediação é assentada no diálogo. O princípio da oralidade, que se relaciona intimamente com a escuta ativa, estimula as partes a estabelecerem a

comunicação por meio da fala, via expressões, questionamentos e afirmações. Cabe ao mediador, mediante a técnica das perguntas abertas, estimular o diálogo e promover o debate, utilizando-se da exposição oral de suas razões e opiniões.

O princípio da cooperação informa que os participantes da mediação devem assumir uma posição solidária, o pressuposto de uma mediação arrimada em soluções de benefícios mútuos, além da condução visando à materialização de ideias criativas. A teoria dos jogos, abordada em seção anterior, é base teórica para o presente princípio, assim como a negociação assentada em princípios (FISHER; URY; PATTON, 2005). Ao mediador, por sua vez, toca a criatividade de propiciar condições aos envolvidos para que se engajem na conversa e se verifiquem pontos de interesse comuns para a abertura ao diálogo.

O protagonismo é relativo às partes, que devem ser os condutores de suas ações e discursos de maneira livre, responsáveis naturais pelos resultados do processo. (ALMEIDA; PAIVA, 2016, p. 107). Vislumbra-se, pois, como de relevo a participação de advogados e procuradores, porém apenas para auxiliar no diálogo em direção ao conflito, e não para tomar a fala de seu cliente ou assumir posição de acirramento.

O princípio da confidencialidade é regra do procedimento da mediação escolar. A intenção é evitar que os participantes da mediação sejam expostos na sua intimidade. Com essa segurança, as partes tendem a dialogar com maior abertura e menos preocupação com eventuais julgamentos, favorecendo o esclarecimento de questões.

A informalidade, por sua vez, sinaliza que o procedimento da mediação é informal, não possuindo obrigatoriedade de um rito pré determinado. Ou seja, não existem regras fixas, e não há um formato exigível para uma sessão de mediação. Não obstante, o mediador preparado lançará mão de técnicas específicas, conduzindo o procedimento de acordo com o que este entender melhor para o caso em concreto.

Na mediação escolar, a informalidade possui grande passagem, já que o ambiente é menos burocrático, mais natural e coloquial, em que os ideais juvenis florescem sem pudores. A informalidade garante ao mediador apenas uma sugestão de como conduzir a sessão, baseado em experiências. Tal informalidade na conversa pode favorecer a comunicação, tanto entre as partes, como entre estas e o mediador. Havendo mais descontração e tranquilidade, facilita-se o encontro de uma composição favorável para as partes. (TARTUCE, 2015, p. 196).

A imparcialidade, de seu lado, trata-se de princípio de grande importância para o bom andamento de uma mediação. Esta representa a equidistância e a ausência de interesse do mediador em relação aos envolvidos no conflito. (TARTUCE, 2015, p. 202). Ao mediador toca o auxílio aos envolvidos sem, contudo, demonstrar opinião e juízo de valor. Ao contrário, deve ser sujeito isento, imparcial e desinteressado, sob pena de comprometer a confiança e prejudicar o andamento da sessão, de modo que é proibida a elaboração de propostas ou qualquer outra tentativa de influir na decisão¹¹. As partes, por sua vez, naturalmente, devem assumir o controle e a responsabilidade sobre o problema para assim elaborarem resoluções possíveis para ele.

No contexto escolar, onde alunos, professores, diretores e outros envolvidos estão em uma circunstância geralmente hierarquizada, verifica-se a dificuldade de criar um ambiente propício à comunicação aberta. O princípio primordial a ser respeitado é o da igualdade, em que todos os agentes escolares, em uma sessão de mediação, não possuem nenhuma hierarquia, em que nenhuma função é sobreposta à dos demais.

É necessário, portanto, constante sensibilização da comunidade. Não somente professores, mas, também, pais, alunos e todos os funcionários que convivem no ambiente escolar devem participar de palestras, encontros, oficinas e aconselhamentos que os ajudem a identificar a mediação escolar como uma via possível e eficaz na abordagem de conflitos escolares.

2.2 Entendendo o conflito

Desentendimentos são comuns e inerentes ao convívio social, integrantes da condição humana. Todas as pessoas coexistem, de maneira complexa ou não, em seu dia a dia, com impasses em diversos âmbitos de sua interação humana. A forma de resolvê-los varia de acordo com os paradigmas vigentes nas culturas. (MAIA; BIANCHI; GARCEZ, 2016, p. 43).

¹¹ A mediação é um método indicado para conflitos de relação continuada, ou seja, que se estende para além do conflito. Além disso, por buscar reestabelecer a comunicação entre as partes, e também por contar com um terceiro imparcial não julgador (mediador) para conduzir a sessão de mediação. Já a conciliação, trata-se de uma prática em que um terceiro capaz e preparado para tanto intervém, podendo inclusive sugerir propostas e valores para que se obtenha um acordo. Assim, o conciliador interfere, orienta, sugere e aconselha as partes. Não pode, porém, analisar o conflito com profundidade, ou seja, adentrar ao mérito da questão, nem efetuar qualquer tipo de julgamento em relação às partes. (SPENGLER, 2017, p.73)

A teoria do conflito examina os impasses que afetam a sociedade. Ademais, estuda a habilidade de o ser humano ou grupo exercer influência ou controle sobre outrem (BRIQUET, 2016). A concepção bastante difundida é a de que o conflito é um fenômeno socialmente constituído, remetendo-se a uma noção de incompatibilidade, podendo situar-se entre pessoas e organizações, grupos ou segmentos sociais, e até entre países. (BIANCHI; JONATHAN; MEURER, 2016). Tal significa exprimir a ideia de que, quando existem diferenças entre as necessidades pessoais, que denotam divergência e não há possibilidade de consenso, surge o impasse entendido como conflito.

Necessário é se reconhecer que o conflito está intimamente ligado aos valores pessoais e culturais do ser humano. Em outras palavras, a sua visão singular sobre o mundo, uma mesma situação, afinal, pode ser vista e interpretada de maneiras diversas. Daí, então, há maior suscetibilidade à disputa, baseada em uma relação interpessoal.

Desacordos e problemas podem surgir em quase qualquer relacionamento. A maioria dos desacordos costuma ser tratada informalmente. Inicialmente, as pessoas podem evitar cada caso porque não gostam do desconforto que freqüentemente acompanha o conflito, não consideram as questões contestadas tão importantes, não têm o poder de forçar uma mudança, não acreditam que a situação pode ser melhorada ou ainda não estão prontas tomar uma ação para resolver suas diferenças. (MOORE, 2014, p. 7)¹²

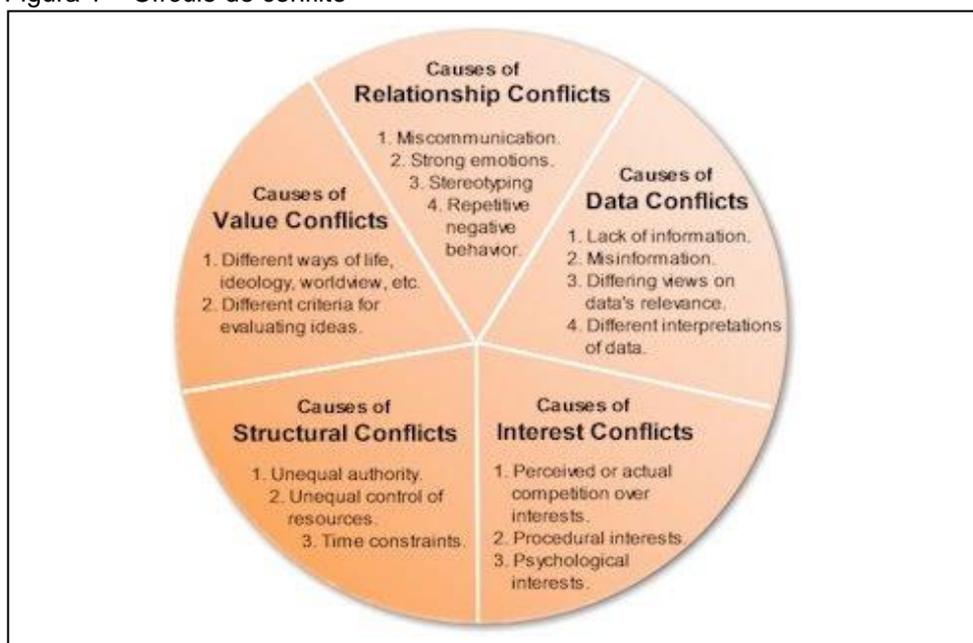
Os impasses na escola se caracterizam por diversas circunstâncias, como as diferenças ideológicas e as divergências de pensamento e comportamento, de educadores e gestores, relacionados à função e ao papel da escola. (CHRISPINO et al., 2016, p. 548)

Além disso, diversos autores relacionam o surgimento de um conflito a uma relação de poder, que remete a um estado de coação. Dependendo do feito como enxergam o impasse, o ser humano percebe o conflito de três modos: a) envolvendo o mencionado poder, b) os direitos, e c) as necessidades. Imbuídas dessa percepção, as pessoas buscam, então, solucionar as disputas por meio de resultados. (BIANCHI; JONATHAN; MEURER, 2016).

¹² Disagreements and problems can arise in almost any relationship. The majority of disagreements are usually handled informally. Initially, people may avoid each other because they dislike the discomfort that frequently accompanies conflict, do not consider the contested issues to be that important, lack the power to force a change, do not believe the situation can be improved, or are not yet ready to take an action to settle their differences.

Moore (2014, p. 110) introduz o círculo do conflito, em que aponta as causas das disputas e as oportunidades de colaboração. Este é um mapa, útil para identificar e organizar potenciais causas e geradores das divergências, para auxiliar na criação de ideias e eventuais soluções.

Figura 1 – Círculo do conflito



Fonte: *online*, 2009.

Em razão das diversas teorias sobre o conflito, Bianchi, Jonathan e Meurer (2016) entendem o instituto como um fenômeno dinâmico e recorrente; a ideia do ciclo de vida é essencial para a compreensão das teorias do conflito. Em resumo, os estudiosos do tema referem-se às partes envolvidas, seres humanos, grupos sociais, dentre outros; aos tipos de conflitos, familiar, empresarial, etc.; e aos níveis, intrapsíquicos, interpessoal ou intergruparal, no que concerne à sua classificação

Conclui-se que os conflitos, por serem essenciais à vida humana e possuírem um potencial para estimular a criatividade e provocar mudanças construtivas tanto pessoais quanto sociais, não devem ser negados ou suprimidos. Ao contrário, vistos como fases de transição em um relacionamento, pressionam as partes a reconhecerem que as realidades subjetivas são múltiplas, sendo necessário negociar e criar uma realidade comum. São em si inevitáveis e o que pode transformá-los em algo positivo ou negativo são as ações escolhidas para lidar com eles. (BIANCHI; JONATHAN; MEURER in ALMEIDA; PANTOJA, 2016, p. 75).

Para que se transforme em possibilidade de ganhos mútuos, necessário se faz entender como o conflito se caracteriza, quais os tipos e a importância que a

teoria dos jogos e a abordagem da comunicação têm para a mudança de paradigma da disputa para o diálogo, principalmente no âmbito escolar.

2.2.1 A mediação de conflitos e a negociação elaborada pela Escola de Harvard

A negociação colaborativa é um dos diversos modelos relativos à abordagem feita pela mediação de conflitos. O estudo sobre a negociação e a visão moderna a respeito do tema surgiu em meados de 1970, na Universidade de Harvard, por meio de programa de pesquisa conhecido como “Projeto Negociação de Harvard”, que se dedicou a aprofundar o conhecimento atinente a diversos tipos de negociação.

Por seu caráter negocial, identificam-se no processo de mediação diversas técnicas e características do processo de negociação colaborativa, como a reparação dos envolvidos, a produção de uma atmosfera apropriada, o estabelecimento de uma agenda e de uma pauta de discussão, a revelação autorizada de informações, o acesso aos interesses sob as posições, o redimensionamento das questões, a busca de critérios objetivos para engendrar soluções, a consideração e a exploração de alternativas, e a concepção do acordo. (ALMEIDA; PANTOJA, 2016, p. 93)

Do trabalho pioneiro da Escola de Harvard, resultou o método de negociação baseada em princípios. Este consiste em deliberar no que concerne aos pontos debatidos, considerando seus méritos, e não promovendo uma situação focada em posições. Ao contrário, busca auferir ganhos mútuos, alcançando resultados em que se obtenham padrões justos.

Cada negociação é diferente, mas os elementos básicos jamais mudam. (FISCHER; URY; PATTON, 2005, p.22). Portanto, para os autores, a negociação baseada em princípios pode ser utilizada por qualquer pessoa. Conforme a referida técnica, qualquer método de negociação deve ser avaliado segundo três critérios: a) produz-se um acordo sensato; b) se é eficiente; e c) se melhora o relacionamento entre as partes.

Além da negociação e mediação, há uma série de abordagens e procedimentos que diminuem o controle que as pessoas envolvidas em uma disputa têm sobre o processo de resolução e resultados, aumentam o envolvimento de conselheiros externos ou tomadores de decisão e dependem cada vez mais de procedimentos contraditórios e ganhos e perdas. Em

geral, essas abordagens e procedimentos podem ser divididos em processos privados e públicos, legais e extralegais. (MOORE, 2014, p. 9)¹³

A barganha posicional, em que as pessoas envolvidas no conflito assumem posições, lutam por ela e fazem concessões para chegar a um acordo, não atende a esses critérios. Isto porque o foco direcionado a posições não dá atenção aos interesses, demanda tempo, não melhora a relação entre as partes, requer maiores custos e impede concessões recíprocas.

De tal modo, fundamenta sua teoria em um método objetivo que baseado nesses pontos: a) pessoas, b) interesses, c) opções e d) critérios. O primeiro princípio é direcionado no sentido de buscar separar as pessoas do problema. Ou seja, para desenvolver uma negociação franca e objetiva, necessário se faz que, mesmo antes de começar a trabalhar o problema substantivo, se procure entender os envolvidos e o problema de maneira inteiramente distinta. Assim, ataca-se somente o problema, e não uns aos outros.

Em seguida, o segundo elemento básico do método indica concentrar-se em interesses, não em posições. Por todo o exposto acima, ao assumir uma posição e não focar no que realmente interessa, corre-se o risco de obscurecer o que realmente se quer daquela negociação e, provavelmente, o acordo advindo não será capaz de atender a todas as expectativas das partes. Busca, portanto, focar nos interesses em comum para que se viabilize a cooperação e se alcance o acordo mais eficiente possível.

O terceiro elemento diz respeito à busca pela elaboração de opções de ganhos mútuos. Quando se exploram diversas possibilidades de solução, incita-se a criatividade e se facilita o encontro de opções que conciliem os interesses divergentes. Assim, aumenta-se a possibilidade de criação de soluções ótimas para o conflito.

O quarto elemento da teoria determina a busca por critérios objetivos. De acordo com Ury, Fischer e Patton (2014, p. 35), o acordo deve refletir algum tipo de padrão de justiça. Justifica-se, portanto, a busca por termos previamente acordados e minimamente padronizados para refletir uma negociação imparcial e que, por isto,

¹³ Beyond negotiation and mediation, there are a number of approaches and procedures that decrease the control that people involved in a dispute have over the resolution process and outcome, increase the involvement of external third-party advisers or decision makers, and rely increasingly on adversarial procedures and win-lose outcomes. In general, these approaches and procedures can be divided into private and public, and legal and extralegal processes. (MOORE, 2014, p. 9)

as partes se sintam à vontade para chegar a um entendimento do que seria uma solução justa.

A Escola de Harvard configura vanguarda na abordagem do tema, inspira e traz relevantes aportes à mediação contemporânea, por meio do contraste entre o negociador competitivo, preocupado em vencer, e o negociador cooperativo, baseado em princípios. “A postura de buscar o real interesse envolvido, ínsita a um eficiente negociador, possibilita a reorganização das posições dos envolvidos e abre o leque de possibilidades de encontrar uma saída efetiva e satisfatória para o impasse.” (TARTUCE, 2015, p. 43).

Assim, verifica-se a intensa relação entre o método e a mediação de conflitos. Contribui, sobremaneira, com a mediação, pois se utiliza de princípios básicos, como a empatia, a criação de benefícios mútuos, criatividade, colaboração, dentre outros, para viabilizar a abertura para a negociação. Assim, tem o potencial transformador no sentido de que, por meio das técnicas e princípios, modifica o panorama conflitivo em geração de ideias com vistas a uma possibilidade de consenso.

2.2.2 A caracterização do conflito

O conflito é algo inerente à convivência do ser humano. Na leitura de Tartuce (2015, p. 4), conforma uma crise na interação humana, causada por diversos fatores, mas, principalmente, a limitação de recursos, a ocorrência de mudanças. “A palavra conflito tem sido associada com discórdia, divergência, controvérsia ou antagonismo, que pode ser real, percebido ou interpretado como tal”. (BRIQUET, 2016, p. 47).

O paradigma estabelecido de conflito traz uma conotação de negatividade, divergência e antagonismo, significando rompimento, brigas e fim de relacionamento. Ao verem-se envolvidas em uma disputa, as partes assumem posições unilaterais, e o movimento natural dos envolvidos resulta na tentativa constante de fortificar seus argumentos para, conseqüentemente, enfraquecer os de seu opositor, estimulando a polaridade e mascarando o interesse real. “As pessoas, muitas vezes, ao iniciar uma discussão, colocam-se como competidores. Cada um defende seu ponto de vista sem perceber, muitas vezes, que possuem o mesmo interesse”. (SALES, 2007, p. 27).

Acontece que a divergência em si não é algo negativo. Ao contrário, pode ser bastante construtiva. Uma relação interpessoal plenamente consensual é bastante rara, de modo ser importante que se altere o paradigma para enxergar o conflito como um fenômeno da existência humana. Assim, é possível aceitá-la e entender a necessidade de enfrentá-la, evitando que se converta em confronto ou violência. (VASCONCELOS, 2008).

De outra sorte, se bem administrados, os conflitos podem promover contentamento e aperfeiçoar a qualidade de vida dos envolvidos.

Porém, dentro de uma nova ordem sistêmica, surgem novas formas de perceber, lidar e transpor conflitos dentro de uma postura construtiva, participativa. Dentro deste novo paradigma, o conflito é visto como meio, uma oportunidade de reconstrução das estórias de conflito e um motor propulsor de energia criativa e a mediação é um dos processos alternativos usados para tal fim. (BRIQUET, 2016, p. 48)

Na intelecção de Vasconcelos (2008), o conflito interpessoal se compõe de três elementos, o primeiro dos quais é a relação interpessoal em si, ou seja, a assunção de que existem pelo menos duas pessoas em relacionamento, com as respectivas crenças, valores e expectativas. Sob este prisma, deve-se preservar a qualidade do diálogo para viabilizar a comunicação entre os envolvidos na condução da disputa.

O seguinte é o problema objetivo, assim entendido como a razão concreta da questão interpessoal, ou seja, o real interesse entremeadado na relação conflituosa. O derradeiro, conforma a trama ou processo, em que se expressam as contradições e os dissensos envolvidos naquela rede, como, as circunstâncias, responsabilidades, momentos, dentre outros processos e implicações que desdobram o conflito. (VASCONCELOS, 2008, p.20).

É importante que se tenha, por conseguinte, outra perspectiva, voltada à solução transformadora do conflito. Essa quebra de paradigma depende da percepção de que existem diferenças entre os seres envolvidos na disputa. Ainda, que toda relação interpessoal se baseia em interesses, expectativas e valores que se têm em comum. A percepção da existência de interesses, comuns ou não, é o primeiro passo na caminhada para a solução de uma querela.

A doutrina costuma diferenciar os conflitos reais dos aparentes. Os aparentes são aqueles em que a parte se limita a exprimi-los de maneira superficial,

por meio da fala, mas não refletem exatamente o que a pessoa sente de coração, como raiva, angústia, arrependimento, dentre outros sentimentos. Geralmente, adota essa posição por medo de que seja julgada, ou exposta de uma maneira indesejada, dentre outros.

Tal assunção de posicionamento bloqueia a expressão de sentimentos genuínos, do que a pessoa realmente intenta do outro. Isto impede o diálogo e dificulta o desenrolar de uma abordagem positiva e pró-futuro, essencial para o início de uma mediação bem-sucedida.

O conflito real, por sua vez, é o verdadeiro motivo ou causa do impasse. (SALES, 2007). Se as partes, por meio da ajuda concedida pelo mediador, conseguem abordar abertamente o conflito real numa sessão de mediação, a possibilidade de êxito no diálogo cresce e constitui uma realidade bastante positiva para a valorização das partes.

As disputas se relacionam, em sua dimensão e proporção, numa chamada espiral do conflito (AZEVEDO, 2016, p. 44). Ocorre uma progressiva escalada, em relações conflituosas, resultante de um círculo vicioso de ação e reação. Cada reação se faz bem mais preponderante do que a ação que a precedeu e cria outra questão ou ponto de disputa.

A espiral do conflito é de suma importância para o entendimento da violência no âmbito escolar. A dificuldade ou até ausência do diálogo, assim como a falta de recursos técnicos para abordagem em casos de pequeno desentendimento, podem fomentar a espiral do conflito, tornando o problema cada vez mais denso e difícil de resolver, culminando em algo mais grave, muitas vezes violento e irremediável.

A tendência, portanto, é de que as disputas não resolvidas aconteçam de maneira recorrente. O sistema escolar, por vezes muito burocrático e hermético, possui um sistema hierarquizado que prejudica o diálogo, atrapalha a desejável abertura para este. A mudança de paradigma está no sentido de afastar-se do modelo impositivo da gestão escolar e começar a compreender a escola como ambiente de participação e cooperação. Para tanto, necessário se faz lançar mão de teorias, meios e técnicas específicas da negociação colaborativa e da mediação de conflitos.

2.2.3 A importância da cooperação: Teoria dos Jogos e mediação de conflitos

A teoria dos jogos, base da negociação colaborativa e da sua relação com a mediação de conflitos, é importante para compreensão sobre as escolhas, quando da formação do consenso. Sendo uma das vertentes do estudo da negociação e dos fluxos na obtenção de acordos satisfatórios, trata-se de um dos ramos da Matemática aplicada à Economia, ao sustentar que as decisões dos envolvidos no acordo estão interligadas.

Com efeito, a Teoria dos Jogos oferece importantes subsídios técnicos para o entendimento da mediação e de como esta funciona. Ora, para que obtenham o melhor acordo, as partes devem se comprometer em adotar uma atitude colaborativa e com intenção ao futuro, e o expediente adotado, nestes casos, é a Teoria dos Jogos.

O comportamento dos envolvidos tem capacidade de influenciar as escolhas da pessoa com quem interagem. De acordo com a conotação do próprio nome, da negociação se faz um verdadeiro jogo, que estimula o surgimento de estratégias, regras, resultados, ganhos e perdas. (HAIMENIS; FERNANDES, 2016).

Importante mencionar o “Equilíbrio de Nash” para a compreensão plena da Teoria dos Jogos, em que se acredita alcançar o equilíbrio utilizando a cooperação. Tal sistema foi idealizado por Nash (1951, p. 289). De acordo com ele, chega-se ao entendimento de que a cooperação maximiza os ganhos individuais.

O dilema do prisioneiro é o exemplo clássico que ilustrativo da aplicação da Teoria dos Jogos. No exemplo, dois prisioneiros ficam em celas separadas. Questionados a cooperar para minimizar a perda de liberdade, é-lhes dito que existem quatro possíveis resultados. No primeiro deles, se um confessar o crime e entregar o cúmplice, sua sentença será reduzida e o outro será condenado em pena máxima.

Consoante o segundo, se um confessar e o outro não, o primeiro será libertado e o segundo receberá pena máxima. Terceiro, se os dois confessarem, ambas as penas serão reduzidas. Por fim, se nenhum confessar, ambos receberão a pena mínima por crimes de menor gravidade. (HAIMENIS; FERNANDES, 2016, p. 185). Em suma, para facilitar o entendimento, o dilema do prisioneiro funciona como na figura 2 a seguir.

Figura 2 – Como funciona o Dilema do prisioneiro

		Você	
		Negar (cooperar)	Confessar (trair)
Parceiro	Negar (cooperar)	1 ano, 1 ano	5 anos, livre
	Confessar (trair)	livre, 5 anos	2 anos, 2 anos

Fonte: NUNES (2013, *online*)

Por conseguinte, os prisioneiros são convidados a refletir sobre a melhor possibilidade de escolha para a situação vivida. Como qualquer dilema, não há uma resposta correta ao dilema do prisioneiro. Se o jogo fosse disputado entre jogadores racionais, a solução satisfatória seria a cooperação de ambos, rejeitando o acordo com a polícia, resultando a pena de um ano de prisão. Como não há, no entanto, garantia de que as partes agiriam de maneira cooperativa, a solução mais frequente é a não cooperação das partes (AZEVEDO, 2016, p. 57).

Chega-se ao “Equilíbrio de Nash” quando se reúne valor ao resultado do jogo por meio da cooperação. O equilíbrio é um conjunto de estratégias em que, dadas as possibilidades de escolha, nenhum dos jogadores se arrepende. Em outras palavras, alcança-se uma estabilidade nos comportamentos, pois os jogadores, ante a estratégia do oponente, não têm incentivos a mudar de ideia, equilibrando as possibilidades de ganho para os jogadores envolvidos.

A Teoria dos Jogos mostra-se especialmente importante na mediação de conflitos não por sua visão altruísta, mas, sim, como um modo mais eficiente de otimização de seus ganhos individuais. Ao verificar a eficiência no contexto da mediação, percebe-se que o mediador tem mais facilidade de, progressivamente, auxiliar as partes a compreenderem a importância da cooperação como um meio de aumentarem os ganhos individuais. (AZEVEDO, 2016, p. 63).

Adotando-se, portanto, uma visão colaborativa, aproxima-se da teoria de Nash. Isto porque, tomando atitudes cooperativas em relações interpessoais em situação de conflito, alcança-se o acordo mais proveitoso possível, o que relaciona a Teoria dos Jogos à mediação de conflitos. Provoca-se um comportamento de cooperação e busca pela melhor opção para todos, mesmo em uma situação adversa.

2.3 Mediação escolar como uma distinta percepção de acesso à justiça

O acesso à justiça no Brasil é garantido pela Constituição Federal de 1988, no capítulo de direitos e garantias fundamentais. Impende esclarecer que a interpretação do acesso à justiça não deve se restringir ao simples ingresso de litígios no Poder Judiciário. Em verdade, alberga sua visão ampla, ou seja, que a gestão de demandas possa ser realizada de modo a incluir as partes, de maneira semelhante, atendendo aos princípios da igualdade, do devido processo legal, dentre outros, produzindo resultados igualmente justos.

As teorias de renovação, no que se compreendia sobre acesso à justiça, tiveram início por meio da obra de Capelleti e Garth (1988). O denominado “Projeto de Florença” trouxe à prova o contexto dos sistemas jurídicos cristalizados à época, propondo uma nova abordagem dos problemas que o acesso à justiça expresse nas sociedades contemporâneas. Para tanto, sugeriu soluções práticas para os problemas de acesso à justiça, denominados, pelos autores, de “ondas de acesso à justiça” (CAPELLETI; GARTH, 1988, p. 31).

A primeira delas é a assistência judiciária gratuita aos pobres, já que o auxílio de advogados é essencial para compreensão das leis e brocardos jurídicos. A segunda conforma a representação de direitos difusos, ou interesses coletivos ou grupais, visando à proteção da coletividade, de maneira que a visão individualista do processo dê lugar à sua ótica coletiva. A terceira, por sua vez, abriga o acesso à representação em juízo em uma concepção mais ampla, como um novo enfoque de acesso à justiça. É, trazida, por conseguinte, a possibilidade de centrar a atenção em distintos mecanismos, como os sistemas multiportas, onde a mediação de conflitos está inserida.

Nesse âmbito, a mediação, assim como os outros métodos de gestão de conflitos, guarda intensa relação com o que se entende sobre acesso à justiça. Tal

método de resolução de conflitos traz grandes vantagens para a sociedade, visto que harmoniza a inclusão social e fomenta a cultura de paz, melhorando a administração dos conflitos com aparo na conscientização dos envolvidos neste processo.

Na mediação escolar, por sua vez, o acesso à justiça tem uma percepção diferente da comumente concebida nos estudos do Direito. Isto porque há uma percepção arraigada que comumente relaciona a mediação como um método preponderantemente judicial. É da tradição brasileira a distribuição da justiça tendo como base o sentido da litigiosidade, negligenciando a negociação entre as partes e constituindo o Código de Processo Civil como o eixo central do sistema de pacificação de conflitos. (TARTUCE, 2015, p. 67).

Deve-se pensar, no entanto, em um diferente acesso à justiça, pois o movimento atual é de renovação de ideias e de percepção de acesso à justiça fora do Poder Judiciário.

As práticas tradicionais de ensino jurídico são herdeiras de um modelo que privilegia a aula meramente expositiva, seguida de avaliação somativa e estágio de assistência judiciária, voltado a transmitir técnicas de advocacia adversal litigiosa. Esse modelo hegemônico é fortalecido, exatamente, em detrimento da valorização dos espaços informais de aprendizagem, do incentivo à pesquisa e à extensão, mormente sob a forma de assessoria jurídica popular e do uso de estratégias apaziguadoras (mediação, conciliação, arbitragem, etc.) no tratamento de conflitos, acompanhadas que deveriam ser, permanentemente, por instrumentos de avaliação formativa. (GONÇALVES, 2012, p.186)

Somado à cultura litigiosa¹⁴ ensinada nas escolas superiores, a complexidade dos conflitos na sociedade pós-moderna depara a máquina burocrática do Poder Judiciário e cria uma situação de descrédito em relação aos serviços prestados à população.

Se não houver mudança na estratégia na solução de conflitos, com intensa utilização dos meios alternativos, previsto o engajamento de todos os lidadores do Direito, incluindo os servidores da Justiça, e o treinamento dos estudantes, desde os bancos acadêmicos, dificilmente se conseguirá alcançar o objetivo de amplo e irrestrito acesso a uma ordem jurídica justa,

¹⁴ Não obstante demais modos de abordagem sobre o tema, para este ensaio, compreende-se cultura do litígio como o entendimento no sentido de que o brasileiro se imiscui da resolução de seu conflito, compreendendo a demanda como algo solucionável precipuamente por terceiro, comumente relacionado à figura do Juiz. Tal contexto causa uma desconfiança nos meios consensuais de resolução das disputas.

que nos encaminhe à mudança de mentalidade. (LAGRASTA NETO, 2008, p. 11).

Na contramão desta ideia, concebem-se as *alternative dispute resolutions* (resoluções alternativas de litígios) e o sistema multiportas como uma possibilidade de administração diferenciada dos conflitos, e sua potencialidade de resolver conflitos sem haver, necessariamente, um litígio.

Revela-se assim o fundamento social das vias conciliatórias, consistente na sua função de pacificação social. Esta, via de regra, não é alcançada pela sentença, que se limita a ditar autoritariamente a regra para o caso concreto, e que, na grande maioria dos casos, não é aceita de bom grado pelo vencido, o qual contra ela costuma insurgir-se com todos os meios de execução; e que, de qualquer modo, se limita a solucionar a parcela de lide levada a juízo, sem a possibilidade de pacificar a lide sociológica, em geral mais ampla, da qual aquela emergiu, como simples ponta do iceberg. (GRINOVER, 2008, p. 3)

Os métodos consensuais de gestão de conflitos, ou *alternative dispute resolutions* (resoluções alternativas de litígios), surgiram nos Estados Unidos, no final dos anos de 1970 por meio de iniciativas como os Tribunais Multiportas (*Multi-door courthouse*). Essas cortes consistem em uma espécie de centros de Justiça, nos quais o Estado oferece opções de procedimentos (e, conseqüentemente, de resultados) adequados para cada tipo de conflito, e não uma abordagem como *one-size-fits-all* (um tamanho serve a todos) (ALMEIDA; PANTOJA, 2016, p. 59).

São métodos de resolução de litígios que, não necessariamente, necessitam de auxílio do poder estatal e prescindem de uma adjudicação para a decisão da disputa. Com efeito, os *MASC's* ou *ADR's* não substituem ou excluem o Poder Judiciário. Ao contrário, com ele cooperam, pois viabilizam o diálogo entre as partes e estão passíveis do controle estatal.

Assim, é válido e correto inferir-se que a interpretação do acesso à justiça não merece se restringir ao simples ingresso no Poder Judiciário. Em verdade, busca albergar sua visão ampla, ou seja, deve também atender aos princípios da igualdade e do devido processo legal, dentre outros. Mancuso (2012, p. 22) expressa que a jurisdição, em sua acepção tradicional, de dizer o direito ao caso concreto, atualmente, merece profunda atualização e contextualização, pois defasada e insuficiente. Ao contrário, deve-se ter como realizada quando um conflito é resolvido ou prevenido de modo justo, tempestivo e permanente.

Portanto, a própria manifestação das vontades das partes, que culminam num acordo em mediação, consiste em uma verdadeira justiça¹⁵. O Poder Judiciário e os outros meios de solução de conflitos devem andar lado a lado para auxiliar a sociedade na resolução de seus problemas.

Existem vantagens óbvias tanto para as partes quanto para o sistema jurídico, se o litígio é resolvido sem necessidade de julgamento. A sobrecarga dos tribunais e as despesas excessivamente altas com os litígios podem tornar particularmente benéficas para as partes as soluções rápidas e mediadas, tais como o juízo arbitral. Ademais, parece que tais decisões são mais facilmente aceitas do que decretos judiciais unilaterais, uma vez que eles se fundam em acordo já estabelecido entre as partes. (CAPELETTI; GARTH, 1988, p. 83-84)

Nesta linha de raciocínio, no ambiente escolar, ao ser humano é possibilitado o desenvolvimento, não somente de habilidades formais voltadas à futura inserção no mercado de trabalho. Também desenvolve seu espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões.

Contribui, também, para a percepção de igualdade e pluralismo, na medida em que seres humanos possuem a própria identidade, não obstante guardarem a capacidade de participar da sociedade e de todas suas esferas. Na lição de Walzer (2003, p. 18), em uma sociedade em que o monopólio é predominantemente financeiro e político, a justiça é uma importante amiga da desigualdade.

2.4 A construção do consenso por meio da sessão de mediação

Nesta seção, demanda-se verificar a relação entre a metodologia da sessão de mediação com o estabelecimento do consenso. Para este estudo, é importante ressaltar que referida elaboração do consenso demonstra-se como um elo entre a mediação de conflitos e a redução de violência nas escolas. Isto porque, é por meio do protagonismo dos jovens e da possibilidade de participação ativa na

¹⁵ A ideia de justiça (2011) de Amartya Sen fornece importante aporte teórico para o que se entende sobre justiça nesta obra, mormente a opção pela escolha dessa abordagem. De acordo com ideia do economista e filósofo, a justiça está fundamentalmente conectada ao modo como as pessoas vivem e não meramente à natureza das instituições que as cercam, em contraposição as teorias contratualistas, que concentram suas ideias de justiça precipuamente ao papel das instituições, e menos da sociedade que estas estão inseridas.

sociedade, que se melhora a qualidade do diálogo e da comunicação no ambiente escolar, contribuindo para um ambiente pacífico e construtivo.

Habermas e Siebeneichler (2003) atribuem à situação ideal de fala a importância como um meio para o diálogo aberto na busca pela formulação do consenso.

As duas personagens principais de qualquer relato sobre o renomado prestígio do consenso na teoria política contemporânea são John Rawls e Jurgen Habermas. O filósofo liberal estadunidense e o filósofo pós-frankfurtiano alemão divergem em origem, trajetória, preocupações e estilo. Mas têm em comum o apreço pela razão humana e a crença de que, dadas as circunstâncias adequadas, ela pode nos orientar na direção da superação dos nossos dilemas morais e da correta fundamentação das normas que regem nossa vida em comum. E também dividem, cada um a seu modo, a paternidade da corrente mais importante da teoria democrática das últimas décadas, a chamada “democracia deliberativa”. (MIGUEL, 2017, p. 17)

A elaboração do consenso por meio da plena participação dos envolvidos, teoria desenvolvida por Jurgen Habermas e que será adiante desenvolvida, parece ser o ponto de convergência que aproxima a teoria democrática da mediação de conflitos. Nesta, prevalece a compreensão de que, por meio do pleno entendimento de moral, direito e liberdade, o ser humano poderá fazer escolhas que tragam benefícios mútuos aos envolvidos.¹⁶

O processo de mediação é conformado para proporcionar às partes a livre participação no desenvolvimento do consenso, por meio de uma sessão de mediação ou de círculos restaurativos, em que as partes envolvidas no conflito se organizam em uma mesa ou roda de conversa, sempre no sentido circular¹⁷. O

¹⁶ Não obstante a teoria discursiva de Habermas ser o recorte teórico escolhido para o presente tópico, reconhece-se que existem críticas ao pensamento do filósofo, principalmente no que concerne à aplicação prática nas estruturas ou esferas da vida. Streck (2014, p. 107), em sua obra *Verdade e Consenso*, citando Habermas, afirma que este constrói uma pragmática não empírica, pois parte do pressuposto que o consenso é alcançado sob condições ideais de comunicação. O que, para o crítico, demonstra-se um sacrifício no mundo prático, já que esta fala considerada ideal nunca vai se realizar efetivamente do modo que ela é idealizada. Ao revés, acontece de maneira precária, por meio de rupturas maiores ou menores do diálogo.

¹⁷ De acordo com Vasconcelos (2008, p. 80), trata-se de um processo criativo decorrente do modelo tradicional de Harvard, relacionado com a terapia familiar sistêmica, em que a obtenção do acordo deixa de ser o objetivo prioritário para se tornar uma possível consequência no processo circular-narrativo. Para tanto, parte-se do reconhecimento da importância da arte da conversa, e que essa troca pode permitir aos sujeitos adquirir novos aprendizados. Assim, sentir, pensar e fazer se completam em narrações ou histórias. E a mediação é concebida, então, como um processo baseado na comunicação, que pode ser não-verbal e a verbal, integrando o processo de conversar. Este tipo de mediação, baseada principalmente na reformulação de ideias, é bastante utilizada no ambiente escolar.

círculo demonstra que as partes se encontram sob o mesmo patamar de importância, que se relaciona com o caminho entre o conflito e o consenso da “situação ideal de fala”¹⁸ idealizada por Habermas (REESE-SCHAFFER; SCHNEIDER; HABERMAS, 2012, p. 24).

Nesse contexto, os participantes devem estar em condições de igualdade e ter liberdade para se expressar. Assim, todos são ouvidos e vistos, com a oportunidade de estabelecer diálogo entre si de maneira equânime. Os princípios da informalidade, do protagonismo e da voluntariedade também estão garantidos na sessão de mediação no âmbito escolar.

Rawls (2002), por outro lado, buscou com sua Teoria de Equidade elaborar uma hipótese o mais justa possível, em que, para concretizar uma justiça comum, deve-se atingir um consenso sobreposto, ou seja, uma estabilidade coletiva sobre os princípios de justiça a serem seguidos por toda a sociedade. Aduz que “[...]a estabilidade é possível quando as doutrinas que constituem o consenso são aceitas pelos cidadãos politicamente ativos da sociedade” (RAWLS, 2002, p. 179).

Tal consenso, para ele, deve ser alcançado por meio da escolha de uma concepção mínima de bens primários, que seriam essenciais e que todos os seres humanos almejavam ter, independentemente de sua posição na sociedade hipotética, quais sejam, liberdade, renda e riqueza.¹⁹

À vista do que foi delineado, compreende-se que a democracia não se limita às esferas de deliberação política. Ao contrário, estende-se aos demais

¹⁸ Para Reese-Schafer, Schneider e Vilmar (2012, p. 24), são quatro as condições que se aplicam a condição ideal de fala: 1) Todos os participantes potenciais em um discurso devem ter igual oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de modo que a qualquer momento possam tanto iniciar um discurso, como perpetuá-lo mediante intervenções e réplicas, perguntas e respostas; 2) Todos os participantes no discurso devem ter igual oportunidade de formular interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificativas, e de problematizar, fundamentar ou refutar sua pretensão de validade, de modo que nenhum prejulgamento se subtraia a longo prazo da tematização e da crítica; 3) Para o discurso admitem-se apenas falantes que, como agentes, tenham oportunidades iguais de empregar atos de fala representativos, isto é, de expressar suas posições, sentimentos e desejos. Pois somente a concordância recíproca dos universos de expressão individual e a simetria complementar entre a proximidade e distância nos contextos de ação garantem que os agentes, também como participantes no discurso, sejam também verídicos uns dos outros e tornem transparente sua natureza interior; 4) Para o discurso só se admitem falantes que, como agentes, tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala reguladores, isto é, de mandar e opor-se, de permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de prestar e pedir contas.

¹⁹ De acordo com Nussbaum (2013, p.28), essa teoria possui lacunas e falhas, pois deixa fora do pacto em sua teoria da justiça como equidade as minorias, como os deficientes físicos e mentais, os animais, as mulheres e, principalmente, os cidadãos de países em desenvolvimento. Como não participaram do pacto e dos princípios de justiça, estão em desvantagem, e, conseqüentemente, não terão a seu favor medidas que atendam às suas necessidades singulares.

ambientes e atinge as esferas da vida cotidiana, como escolas, vizinhanças e locais de trabalho (MIGUEL, 2017, p. 18). No contexto escolar, o ambiente direcionado à mediação de conflitos é, preferencialmente, mais informal e democrático do que se vê em outras áreas onde ela é aplicada. Ademais, por muitas vezes, a incitação ao diálogo construtivo surge de maneira transversal no dia a dia escolar, por meio de trabalhos extracurriculares, como peças de teatro e eventos culturais.

No contexto da formação estudantil, as crianças e adolescentes sentem-se mais à vontade em um ambiente aberto e lúdico. Por isso, as salas reservadas à prática da mediação devem possuir cores vivas, mensagens de positividade e de perspectiva pró-futuro. O caráter voluntário da mediação é inteiramente respeitado. Ou seja, as pessoas só devem permanecer e decidir no processo de mediação caso assim queiram, de maneira a escolhê-lo e administrá-lo como melhor lhes aprouver.

Por meio da comunicação livre e do diálogo, a mediação busca trazer uma visão positiva do conflito, incluindo o ser humano na busca pela resolução de seus problemas e, assim, alcançar a prevenção de novas disputas. O objetivo da mediação é estabelecer uma nova realidade com origem no tratamento do conflito e da conscientização dos envolvidos sobre a capacidade que eles têm de resolver suas próprias questões. O que causa grande êxito nesse método de resolução de conflitos é, justamente, essa liberdade que as pessoas têm de, em comum acordo, chegarem a uma resolução satisfatória para uma querela.

O procedimento mais completo é o de Moore (2014, p. 186), em que a mediação se divide em onze partes, sendo as três primeiras consideradas preparatórias, e, portanto, não obrigatórias.²⁰ As oito demais são compreendidas como partes da sessão de mediação em si.²¹ Os estudiosos do tema têm oferecido sugestões para o bom funcionamento da sessão, dividindo-a, geralmente, entre cinco a oito passos ou etapas. (SALES, 2007, p. 69). Este modelo é, de maneira geral, o mais seguido no Brasil.²²

²⁰ Para o autor, na pré-mediação deve-se: i) fazer um contato inicial com as partes, ii) coletar e analisar as informações de pano de fundo; iii) designar um plano preliminar de mediação. (MOORE, 2014, p. 186)

²¹ Moore (2014, p. 187) afirma que se deve, na sessão de mediação: i) Começar a mediação (declaração de abertura); ii) compartilhar com as partes as perspectivas iniciais e a agenda do que será abordado; iii) abordar problemas, necessidades, interesses e verificar os problemas a serem resolvidos; iv) gerar opções; v) avaliar e refinar as opções de entendimentos e acordos; vi) alcançar acordos; vii) implementar e monitorar entendimentos e desenvolver mecanismos para evitar futuras disputas, e, viii) encerramento

²² Não obstante, não há forma específica e pré determinada para o processo de mediação, em decorrência do princípio da informalidade.

A mediação inicia-se com a chamada pré-mediação, que é o primeiro contato das partes em conflito com o procedimento. Não é de uma fase obrigatória para o início da sessão, cabendo ao mediador decidir se irá lançar mão dessa providência. No primeiro momento, as partes são ouvidas separadamente, e o mediador já deve buscar estabelecer o já abordado *rappor*²³ desde esse encontro.

Ao iniciar a sessão propriamente dita, o mediador deverá providenciar a declaração de abertura. Em sua fala inicial, o mediador estabelece os parâmetros e regras para bem conduzir a sessão. Esclarece como se dará o processo, sobre eventuais anotações que irá fazer e futuramente descartar, situações de respeito mútuo e, principalmente, acerca do momento de fala de cada um na sessão. Para o bom caminhar do procedimento, é importante que seja respeitada a fala de cada uma das partes: enquanto uma pessoa fala, a outra silencia, respectivamente.

São providenciados para as partes papel e caneta, para que possam fazer as próprias anotações. Essa medida demonstra-se importante para que, não somente, seja respeitado o momento de fala, mas também que as partes direcionem seu discurso de maneira mais objetiva. O mediador, em seguida, confirmará se as partes concordam com os termos apresentados e, em caso positivo, dará andamento à sessão.

Na investigação, devem ser formuladas perguntas abertas, a fim de incentivar a discussão sobre as reais questões trazidas pelo conflito. O mediador deve, por meio de perguntas: “Como você se sente em relação a isso?”, ou “O que pode ser feito para ajudar?”, busca alcançar a autorreflexão das partes, avaliando pontos convergentes e divergentes do problema.

Na fase de criação de opções, as partes iniciam a criar possibilidades de sugestões para decisões. Em seguida, os envolvidos passam para o instante de tomada de opções, para em pós utilizar a fase da avaliação de opções e culminar na elaboração de soluções. (VASCONCELOS, 2008, p. 91)

No dia a dia escolar, a mediação é realizada pelos próprios docentes e discentes. Assim, aos alunos é propiciada a possibilidade de se formarem mediadores, o que estimula a participação ativa na solução de conflitos, por meio das técnicas e procedimentos há pouco delineados. Essa quebra de paradigma

²³ O tema *rappor* foi abordado no capítulo segundo do presente trabalho.

propicia uma mudança no formato da administração escolar e no tratamento diário dos conflitos vivenciados na escola. (SALES, 2007, p.163)

Assim, o enfoque dado privilegia a formação participativa dos estudantes, incluindo-os nas decisões escolares, criando um compromisso social e praticando a cidadania. Objetiva, com efeito, uma educação que procure formar jovens comprometidos com a realidade familiar, escolar e da sociedade em que está inserido. (SALES, 2007, p.188)

Portanto, a mediação escolar se relaciona com uma perspectiva democrática, ao mesmo em que fomenta o protagonismo juvenil. A constituição do consenso, desta maneira, se dá por meio da valorização do diálogo compassivo, possibilitando o espírito de cidadania encontrado na mediação de conflitos.

O Direito à Educação como garantia do Estado, assim, propicia ao aluno o direito de participar como protagonista da formulação do consenso. Somente por meio de políticas públicas preocupadas em fomentar o desenvolvimento humano, é que a pessoa se compreende como cidadão apto a resolver os próprios conflitos, como descrito nesta seção.

3 A IMPORTÂNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Delineados os conceitos pertinentes à mediação de conflitos no ambiente escolar, verifica-se a necessidade de abordar, neste módulo, a importância da educação para o desenvolvimento humano. A escola, como ambiente primeiro de desenvolvimento do ser humano, não se limita ao ensino meramente científico. Junto à família e à comunidade, também, propicia ao jovem o desenvolvimento de habilidades e capacidades para a participação em sociedade.

As mudanças ocorridas na sociedade são refletidas no ambiente escolar, alterando a dinâmica relacionada à educação na escola. Assim, ela é chamada a acompanhar as transformações políticas, econômicas, culturais²⁴ e sociais do mundo globalizado. Não obstante, a função da escola é proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

É importante, por conseguinte, que o ensino seja direcionado a propiciar o domínio de conteúdos culturais básicos, da leitura e da escrita, das Ciências, das Artes e das letras. Somente por meio da educação, o ser humano é capaz de atuar como agente do afastamento da pobreza e de privações de suas liberdades.

As Teorias de Desenvolvimento de Amartya Sen e Kliksberg (2010) e Martha Nussbaum (2013) fornecem aporte teórico apto a compreender a relação entre a educação escolar e a educação familiar. Estas, somadas, devem fornecer ao ser humano capacidades de letramento e socialização que irão influir, sobremaneira, em suas possibilidades de adaptação à sociedade de que participa.

Para que a educação formal seja ensejada às crianças e adolescentes em formação, é necessário compreender-se a responsabilidade do Estado em garantir o ensino escolar básico, este compreendido em Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O direito ao desenvolvimento, sob a perspectiva dos direitos humanos, compreende como relevantes os princípios de: a) inclusão, igualdade e não

²⁴ Para este trabalho, adota-se o entendimento sobre o que significa o termo cultura, definido pela UNESCO na Declaração Universal sobre a diversidade cultural (UNESCO, 2002). Em conciso entendimento, a UNESCO define cultura como formas de viver junto, que moldam o pensamento, a imagem e o comportamento de uma sociedade. A cultura engloba valores, percepções, imagens, maneiras de expressão e comunicação, dentre outros aspectos, que formam a identidade de pessoas e das nações. (SEN e KLIKSBERG, 2010, p. 302)

discriminação; b) *accountability* e transparência; e c) princípio da participação. (PIOVESAN; SOARES, 2002, p. 105). Portanto, para que este se realize, promove-se a igualdade de oportunidade de acesso aos recursos básicos, estando a educação incluída neste conceito.

Verificar-se-á, em ato contínuo, a importância da valorização da formação escolar para o desenvolvimento de uma sociedade. Observar-se-á, também, o modo como a justiça social constitui um dos aportes do direito ao desenvolvimento. Ademais, tem-se a importância da garantia do direito de participação para a investigação ora relatada.

No Brasil, o direito à Educação é assegurado na Constituição Federal, sendo direito fundamental de segunda dimensão. Sabe-se que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Há preocupação, atualmente, com a educação em direitos humanos, assunto que será abordado em segmento específico. Isto não somente por ser a garantia ao acesso igualitário e universal à educação norma cogente, mas também porque é por meio da educação e do acesso a direitos sociais e culturais que o ser humano tem garantido seu direito de participação, relacionado ao desenvolvimento nas diversas esferas da sociedade.

3.1 O papel da educação escolar no desenvolvimento do ser humano

A formação do ser humano por meio da educação pode ser operada formalmente, pela escola, e informalmente, pela família. Biersdorf (2011) entende que o papel da família é a educação informal, a fim de transmitir os costumes básicos humanos, a exemplo da comunicação e da alimentação, assim como os valores e as identidades culturais, como a religião e o respeito ao próximo. De outro lado, na educação formal, conduzida pelas instituições de ensino e de responsabilidade do Estado, remanesce o encargo de ensinar Ciências.

As complexidades das relações sociais têm modificado a percepção atual sobre o ensino. Isto se dá porque o ensino tradicional, em que o professor repassa o conhecimento de maneira instrumental, e o aluno, por sua vez, toma nota e reproduz

o conteúdo em instrumentos avaliativos, está perdendo espaço para o ensino mais ativo, crítico e questionador, em que se valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências dos aprendizes. Assim, deve buscar prepará-los para inserção no mercado de trabalho e a valorização da ideia de cidadania.

Assim, construída com o intuito de possibilitar à população acesso à cidadania por meio da educação, a instituição escolar ofereceria a todos os indivíduos possibilidades de ascensão social com base na meritocracia. Contudo, o atual cenário econômico, social e político torna complexo seu modo de funcionamento. As diretrizes que orientam diferentes agendas das políticas educacionais desde os anos 1990 apontam que a economia internacional sofreu modificações estruturais ocasionadas por vários fatores, dentre os quais, o surgimento de novas tecnologias – a microeletrônica, a microinformática, a robótica –, assim como de novos materiais e fontes alternativas de energia, provocando o fechamento de postos de trabalho e exigindo novas qualificações. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 4).

Portanto, vem sendo o paradigma da escola da modernidade sólida (BAUMAN, 2001), estabelecido para proporcionar uma educação de longa duração, baseada em uma estrutura imutável de aprendizagem. O contexto de hoje solicita demandas completamente distintas a gestores, professores e funcionários, exigindo urgência na mudança desse modelo. Os educadores são desafiados a manutenção da distância desse modelo pré determinado, estático, para dar lugar a um ensino inclusivo, participativo e construtivo, em que as informações e acontecimentos fazem parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes em tempo real.

Não obstante, malgrado a premente necessidade de mudança, a escola continua sendo o ambiente de formulação de conhecimentos científicos, e ainda não se encontrou alternativa para introduzir os mais jovens no mundo do letramento, da Matemática e da cultura. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Assim, sobra compreensível a ideia de que a mudança significativa não ocorre exatamente na introdução das ciências na vida do ser humano, papel específico da escola. Ao revés, deve partir da alteração expressiva no que concerne aos modelos da gestão escolar, de um modelo autoritário e competitivo, que se vê comumente, para um modelo solidário e participativo, que valorize não somente o ser humano, individualmente, como também desenvolva habilidades diversas para a convivência em sociedade.

Não obstante, o ensino continua matéria de importância, devendo o Estado fortalecer e proteger políticas públicas que assegurem o direito à educação.

Sendo a educação um dos pilares do desenvolvimento, possui relevância central para o desenvolvimento humano, dado seu papel transformador das capacidades, para o exercício da cidadania. (REYMÃO; CEBOLÃO; SEN, 2017).

Para o enfrentamento das demandas ilimitadas da sociedade, a alternativa está no enfoque nas capacidades ou liberdades²⁵, abordagem desenvolvida por Amartya Sen e Martha Nussbaum. As capacidades constituem uma base de garantias humanas centrais a serem respeitadas e implementadas pelos governos de todas as nações, em respeito à dignidade da pessoa humana (NUSSBAUM, 2013, p. 84).

De efeito, uma sociedade é considerada desenvolvida quando atende, não somente, condições de renda, mas, também, outras dimensões mais amplas, como qualidade de vida, sustentabilidade do meio ambiente, acesso à cultura, dentre outros²⁶.

Em seu livro *A Ideia de Justiça* (2009), Sen exalta a importância das liberdades e esteia a ideia de que a justiça de um ato deve ser medida em termos de sua capacidade para promoção das liberdades. O resultado disso é a identificação entre justiça e desenvolvimento (COSTA; CARVALHO, 2012, p.306).

O acesso às liberdades proporciona ao ser humano as capacidades necessárias ao enfrentamento de privações impostas pela sociedade. Como base para o desenvolvimento, impõe-se o reconhecimento do papel das liberdades no combate a essas privações. Com isso, garante-se ao ente humano a condição de agente.

O ser humano deve pensar não somente na vida que pode levar, mas também em sua liberdade para desenvolver a vida que tenciona para si (oportunidades de escolha individual). Sob essa perspectiva, são reconhecidas a responsabilidade e o comprometimento do ser humano na realização de seus objetivos de vida.

²⁵ Em *Fronteiras da Justiça*, Nussbaum (2013, p. 91 a 93) reúne as capacidades humanas centrais de sua teoria, quais sejam, resumidamente: a) vida; b) integridade física; c) saúde física; d) sentidos, imaginação e pensamento; e) emoções; f) razão prática; h) afiliação; i) outras espécies; j) lazer; l) controle sobre o próprio ambiente.

²⁶ Para este experimento acadêmico, utiliza-se como recorte teórico a Teoria de Desenvolvimento de Sen (2010). Distancia-se, portanto, do modelo tradicional de desenvolvimento, que leva em conta, para determinar se um país é desenvolvido, dados como PIB e crescimento econômico. Relativamente à educação, esse modelo de desenvolvimento não é suficiente para garantir a igualdade de acesso, já que não enfrenta questões de distribuição e níveis de desigualdade. (NUSSBAUM, 2015)

A ideia de ser humano como agente individual, contudo, pressupõe também a remoção das principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social temática, negligência dos serviços públicos ou intolerância ou interferência excessiva dos estados repressivos (SEN, 2009, p. 16).

A ausência de liberdades tem como consequência a negação de várias possibilidades de participação na vida social, política e econômica, bem como a garantia de direitos fundamentais como a educação, saúde, propriedade, dentre outros essenciais a uma vida digna. Para Sen (2009), a avaliação de liberdades é medida em termos de capacidades, sendo manifesta a existência de liberdades instrumentais complementares. Evidentemente, urge que as políticas públicas objetivem a consecução dessas liberdades.²⁷

Outro ponto fortemente ligado à privação de educação é a pobreza. Quem possui baixo nível de renda, muito provavelmente, não terá oportunidades de estudo. A escassez de recursos, inevitavelmente, compromete outros direitos básicos, como saúde e alimentação. Em contrapartida, por óbvio, uma educação sólida e consistente influenciará positivamente na percepção de renda mais elevada.

Por consectário, o Estado precisa garantir aos cidadãos oportunidades sociais, e isso se dá por meio de áreas diversas, mas, primordialmente, por intermédio da educação. Somente assim, o ser humano será agente de mudança, e a sistemática em que a pobreza leva à falta de educação poderá ser alterada.

O acesso à educação, dentre outros direitos sociais, é inserido neste conceito, já que a formação educacional produz capacidades para a remoção de privações e o exercício da liberdade, tirando o ente humano da absoluta pobreza. Nessas circunstâncias, o ser humano exerce papel ativo como agente de mudanças, e um dos caminhos é o preparo educacional para o envolvimento em atividades políticas e econômicas.

No sistema de Amartya Sen (2010), o crescimento econômico não pode ser um fim em si mesmo, e sim um instrumento para ampliar as escolhas dos seres humanos, propiciando-lhes um aumento de bem-estar, melhoria das qualidades de vida e avanço das liberdades que gozam. Assim, elabora uma lista de capacidades,

²⁷ Amartya Sen classifica como cinco as liberdades instrumentais: 1) liberdades políticas; 2) facilidades econômicas; 3) oportunidades sociais; 4) garantias de transparência; 5) segurança protetora. (2010, p. 25).

ou seja, possibilidades de funcionamentos²⁸, não excludentes entre si, cuja realização é factível para o ser humano.

Venho procurando demonstrar já há algum tempo que, para muitas finalidades avaliatórias, o “espaço” apropriado não é o das utilidades (como querem os welfaristas) nem dos bens primários (como exigido por Rawls), mas o das liberdades substantivas – as capacidades – de escolher uma vida que se tem razão para se valorizar. Se o objetivo é concentrar-se na oportunidade real de o indivíduo promover seus objetivos (como Rawls recomenda explicitamente), então será preciso levar em conta não apenas os bens primários que as pessoas possuem, mas também as características pessoais relevantes que governam a conversão de bens primários na capacidade de a pessoa promover seus objetivos. (SEN, 2010, p. 104)

Sen (2010) apõe o ser humano, por conseguinte, como o centro do desenvolvimento, assegurando que este acontecerá na mesma medida em que se assegura o fortalecimento das liberdades do ente humano. As liberdades instrumentais mencionadas por Sen (2010, p. 25) são: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora.

O direito à educação, portanto, está no centro das liberdades instrumentais defendidas por Sen (2010), tendo o Estado e a sociedade papéis preponderantes no fortalecimento das capacidades que asseguram o exercício das liberdades do ser humano.

É nessa perspectiva que Nussbaum (2015) chama a atenção para a importância da educação em um contexto democrático. Para a autora, existem dois tipos de educação - uma voltada para o lucro e outra para um contexto mais inclusivo de cidadania. A segunda, destarte, impende ser preocupação do Estado, pois “ [...] nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso a um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas”. (NUSSBAUM, 2015, p. 12).

A educação de qualidade, portanto, é que trará a educação para o desenvolvimento humano no momento em que os alunos têm seus sentidos enriquecidos para fomentar uma visão de humanidade, na qual os indivíduos têm direito ao desenvolvimento de forma igualitária. (REYMÃO; CEBOLÃO; SEN, 2017, p. 98)

²⁸ Sen (2010, p. 104) diferencia funcionamentos de capacidades, afirmando que os funcionamentos são predileções diversas que uma pessoa pode considerar valioso ter ou fazer. Podem variar de questões elementares, como predileções alimentares, ou até mais complexas, como a participação da vida em comunidade, dentre outros.

A mesma autora complementa a ideia de Sen (2010) e desenvolve uma teoria própria sobre desenvolvimento, que chama de “O Modelo de Desenvolvimento Humano”. (NUSSBAUM, 2015, p. 25). No conceito desse modelo, o ponto central são as capacidades, ou oportunidades, em setores-chaves da vida humana, como saúde, educação, integridade física e liberdade política. Esse padrão, comprometido com a democracia, reconhece que todos os entes humanos possuem uma dignidade humana inalienável, que precisa ser respeitada pelas instituições e pelas leis.²⁹

Efetivamente, pois, a educação é uma oportunidade social, uma garantia de liberdade essencial para a realização de objetivos de vida de um ser humano engajado em uma sociedade. Somente com a garantia do ensino, a alfabetização, a educação pré-profissional e o conhecimento de sua cultura, o ser humano conseguirá participar ativamente das escolhas sociais e das tomadas de decisão públicas. Com acesso a oportunidades sociais, ser humano passa a dispor de autonomia, fato que contribuirá significativamente para a mudança das pessoas ao seu redor.

O investimento na educação básica tem reflexos positivos para a sociedade. O ser humano que possui qualificação profissional dispõe de oportunidade para elevar seu nível remuneratório, assegurar uma alimentação saudável por meio da ingestão de nutrientes essenciais, prevenir-se mediante a adesão a um sistema previdenciário e garantir uma saúde física e mental equilibrada.

Portanto, depreende-se a importância da garantia do direito à educação, não apenas no que diz respeito à grade convencional do ensino, mas também em relação à consciência cívica de direitos, deveres, limites de convivência e pertencimento social.

²⁹ A autora estabelece capacidades básicas que compreendem como competências mínimas para um país democrático, que julga como decisivas: a) capacidade de raciocinar adequadamente sobre temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem autoridade; b) capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas de direitos iguais, mesmo que diferentes em raça, religião, gênero e orientação sexual; c) capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e pessoas de outros países; d) capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades que eles dispõem; e) capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento; f) capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem do seu próprio grupo local; g) capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados. (NUSSBAUM, 2015, p. 26)

3.2 O contexto do direito à educação no Brasil

A necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu art. 25, quando afirma que “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”.

O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) explicita que todo ser humano tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Ademais, é orientada no sentido de desenvolver plenamente a personalidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), na esteira do raciocínio de proteção ao ser humano em formação, estabelece que a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. O ensino da criança deverá ser direcionado a propiciar a promoção de sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Não obstante o anúncio de preocupação com o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente dos documentos há pouco mencionados, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, recepcionada no Brasil por meio do Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990, foi considerada um grande avanço. Isto porque assegurou a proteção integral e reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, estabelecendo a necessidade de proteção e cuidados especiais.

Também prevê, em seu art. 18, que os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de garantir o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns relativamente à educação e ao desenvolvimento da criança. Em complemento, os Estados-Parte oferecerão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança.

Referida Convenção revela a prioridade em assegurar o interesse maior da criança, bem como a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar. Nos artigos 12, 13 e 14, assegurou a proteção à liberdade de pensamento, de

consciência e de crença à criança. Ademais, garantiu à criança que estiver capacitada a formular os próprios juízos, com direito de expressar opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela própria, levando-se devidamente em consideração essas opiniões.

Adicionado a isto, em seu art. 29, determina que os Estados-Parte reconheçam que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de desenvolver-lhe a personalidade, aptidões e capacidade mental e física, em todo o seu potencial, além de prepara-la para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz e tolerância, dentre outras capacidades.

De acordo com a referida Convenção, a criança deve ter direito à liberdade de expressão, que incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras. Isto, de modo oral, escrito ou impresso, por intermédio das artes ou por qualquer outro meio escolhido por ela escolhido.

No Brasil, a caminhada no sentido da afirmação e garantia dos direitos sociais e do estabelecimento do Estado de bem-estar social reservou especial atenção ao direito fundamental à educação.³⁰ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu art. 6º, consagrou o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais, garantindo-lhe a devida ênfase e a mais alçada importância.³¹

Além da consagração desse princípio, o capítulo III, seção I (arts. 205 a 214), da Constituição Federal encontra-se totalmente reservado ao tema educação. Nesse conjunto de artigos, fica estabelecido a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como seus objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além dessa previsão, o artigo 208 da CF/88 dispõe que o Estado é

³⁰ Diz o artigo 6º: “São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (grifou-se)

³¹ O direito à educação pertence à segunda dimensão dos direitos fundamentais. Conforme Clève, Pagliarini e Sarlet (2007, p. 49), são direitos de dimensão positiva, ou seja, transcende-se o cuidado de não-intervenção estatal na liberdade dos entes humanos para a preocupação do Estado em propiciar a participação em um estado de bem-estar social. Desta forma, é obrigação do Estado outorgar ao ente humano direitos a prestações sociais estatais, como assistência social, educação, trabalho, dentre outros. A segunda dimensão dos direitos fundamentais abrange, além dos direitos de cunho prestacional, os direitos denominados pelos autores como relativos às liberdades sociais, como o direito de sindicalização, de greve, dentre outros.

o agente responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de qualidade, sendo a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos até os dezessete anos de idade, e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo.

O artigo 227 da Carta Magna assevera ser dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nos termos do art. 208 da Constituição Federal, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

No âmbito do Direito infraconstitucional interno, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assegura ao infante o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Verifica-se, pois, que o legislador se preocupou em garantir o máximo de proteção ao desenvolvimento da criança e do adolescente, colocando a escola como um dos principais palcos de formação, não somente da educação formal, mas também de preparo para o ser humano como parte integrante da sociedade. Assim, é importante notar a função da educacional na formação da pessoa para compreender a necessidade de protegê-lo, conforme se fará na sessão que segue.

Disposições análogas aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que asseguram o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, à criança e ao adolescente. Tudo isto além do respeito e à dignidade como pessoas humanas em decurso de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais

garantidos na Constituição e nas leis. No artigo 16, informa que o direito à liberdade compreende, dentre outros aspectos, a opinião e expressão, a participação da vida familiar e comunitária, sem discriminação, e a participação da vida política, consoante a lei.

Ressai, pois, evidente o fato de que a educação, como direito fundamental de caráter social, ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico. Em razão de seu protagonismo, os direitos dela emanados, *a priori*, possuem aplicabilidade imediata (art. 5º, § 1º), embora sua realização integral possa acontecer de maneira progressiva. Ainda, na qualidade de cláusula pétrea, não pode ser suprimido por emenda constitucional (Art. 60, §4º, IV).

O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – a educação é dever do Estado e da família -, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. (SILVA, 2017, p. 316)

O direito à educação tem como principal sujeito passivo o Estado. Vincula os três montesquianos poderes públicos. Desta forma, os entes estatais devem adotar medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um direito oponível ao Estado.

Portanto, o modelo de justiça baseado em cooperação reclama o desenvolvimento igualitário da sociedade. Todos devem ter acesso à educação gratuita e de qualidade, sem distinção de classes sociais, mas, sobretudo, sem aceção de limitações físicas ou psicológicas. A educação em direitos humanos é aporte importante para compreender os limites da responsabilidade do Estado no estímulo de capacidades para o desenvolvimento.

3.4 A educação em direitos humanos

Importante vertente de educação e formação de professores nas escolas brasileiras tem se voltado para a educação inclusiva, conhecida como educação em direitos humanos. Representa o cuidado na formação de um contexto de respeito à

dignidade humana por meio da promoção dos valores da liberdade, justiça, igualdade, dentre outros, que devem se transformar em práticas diárias do ser humano.

As doutrinas brasileiras de educação em direitos humanos propõem uma nova perspectiva ao que significa educar, além do ensino formal. Partindo da premissa universal dos direitos humanos propriamente ditos, verifica-se que o processo educacional é muito mais amplo do que o ensino das Ciências em si.

Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida (...). (SILVEIRA, 2010, p. 81)

Portanto, a ideia principal é a de promover o desenvolvimento de atividades de fortalecimento dos grupos vulneráveis, estando estas atuantes no cotidiano do ser humano. Desta maneira, os profissionais da educação possuem especial importância nesse contexto, pois, atuando em escolas ou instituições de ensino, promovem programas de treinamento e desenvolvimento de capacidades, sempre incorporando os propósitos e objetivos de uma educação em direitos humanos. (MAIA in SILVEIRA, 2010, p. 81).

A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais (CANDAU, 2013, p.46). O primeiro é a educação de natureza permanente, continuada e global. O segundo, é um modelo de educação voltada para a transformação. Por fim, permeia sua premissa na transmissão, não somente do ensino, mas também de valores dirigidos ao estabelecimento da democracia. É compartilhada, portanto, por educadores e educandos, para garantir a participação de todos na feitura do conhecimento.

No contexto da presente investigação, a mediação de conflitos guarda intenso vínculo com a educação em direitos humanos. Preocupa-se, pois, em valorizar o ser humano como único e parte integrante da sociedade e, além disso, promove o desenvolvimento de habilidades e competências individuais para que o ser humano se faça apto a aplicá-las, no seu dia a dia, em seu contexto social.

De igual modo, não se dá separada de princípios jurídicos. Ao contrário, se consubstancia dos mesmos valores que embasam os direitos humanos, que devem, os quais, destarte, devem acompanhar o estudo da mediação escolar. O

estudo acurado dos princípios fundamentais, constitucionais e internacionais é requisito necessário à formação de mediadores. (VASCONCELOS, 2008, p.53).

Nessa esteira, cumpre verificar o que se entende por direitos humanos. Sua concepção contemporânea assume ser fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, surgido no pós segunda guerra, como consequência das atrocidades e horrores cometidos pelo nazismo. Assim, veio a ser introduzida pela Declaração Universal de 1948, marcada pela indivisibilidade e universalidade desses direitos, e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993 (PIOVESAN; SOARES, 2010, p. 96).

Com supedâneo nas declarações, o elenco de direito se universaliza. Aos direitos de liberdade, civis e políticos, adicionam-se os direitos de igualdade, sociais e econômicos (de segunda geração), nos quais se encontra incluído o direito de educação. Em um período mais recente, inserem-se os direitos de terceira geração, concernentes aos povos, à cultura e à própria natureza como sujeitos de direitos, falando-se, inclusive, na criação de direitos de quarta geração (VASCONCELOS, 2008, p. 54).

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 25)

Bobbio (2004) também refere que, nos casos de direitos de primeira e segunda geração, não se pode falar exatamente em “direitos”, mas de “exigências morais”, já que falta a possibilidade de coação para que possam ser respeitados.

Vasconcelos (2008, p. 54) assinala que:

Mesmo que historicamente os direitos sociais de igualdade venham depois dos direitos individuais de liberdade, eles são ontologicamente prioritários, porque constituem as condições necessárias para o exercício destes. Sem os mínimos direitos econômicos e sociais, não se podem exercitar os direitos civis e políticos. Portanto, há uma relação de complementaridade entre os direitos de liberdade e igualdade, sendo hoje comum vê-los qualificados como direitos a uma igual liberdade e direitos à igualdade de oportunidades. E como igualdade supõe poder regulatório e liberdade implica força emancipatória, essa complementaridade é complexa, contraditória.

Silva (2017, p. 175) destaca a noção de que as declarações de direitos do homem foram objeto de modificações históricas quanto a sua natureza e quanto a seu conteúdo. Primeiramente, surgiram de proclamações solenes, depois passaram a ocupar o preâmbulo das constituições. Hoje em dia, referidos direitos demonstram-se ocorrentes em documentos internacionais, passando de primeiras declarações universais, para integrar as constituições nacionais dos países, dada a necessidade de positivação normativa interna.

O Brasil é signatário de vários tratados internacionais de direitos humanos. Estes, por sua vez, possuem disposições específicas, sobre rol de direitos que se relacionam como direitos humanos. A Constituição Federal de 1988 cumpre um papel fundamental no desenvolvimento da educação em direitos humanos. Isto, porque não há direitos humanos sem democracia, e vice-versa (PIOVESAN; SOARES, 2002).

Sarlet (in CLEVE, PAGLIARINE E SARLET, 2007, p. 331), ao estabelecer a relação entre direitos humanos e democracia no contexto brasileiro, esclarece que a incorporação dos tratados internacionais ao ordenamento brasileiro ocorreu por meio dos direitos fundamentais.

É notória uma dificuldade circunstancial de se definir os direitos fundamentais, principalmente diante da sua ampliação e transformação histórica. (SILVA, 2017, p. 176). Em virtude de eventual confusão acerca dos institutos, distingue, esse autor, os dois temas, evidenciando que os direitos fundamentais, de certo modo, são também direitos humanos, no sentido de que o titular será sempre o ser humano.

Ainda um dos critérios apontados para uma possível distinção é de que a dicção “direitos fundamentais” se aplica ao contexto de direitos positivados e reconhecidos na esfera do Direito Constitucional Positivo, ao passo que a expressão “direitos humanos” se refere aos direitos internacionalmente reconhecidos, e que compreendem o ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com alguma ordem constitucional específica. (CLEVE; PAGLIARINI; SARLET, 2007, p. 331).

A educação em direitos humanos parece ser uma interessante abordagem na mudança de paradigma do ensino escolar. Sobra ultrapassada a visão de uma escola com um viés autoritário e punitivo, em que o professor se limita a ensinar e o aluno a aprender, para um contexto de possibilidade de contribuir na

constituição de uma sociedade crítica e transformadora. Portanto, demonstra o papel precípuo das escolas nessa abordagem, além do escopo do Estado no fomento de políticas públicas que fortaleçam a garantia do direito à Educação básica.

Logo, é necessário verificar a importância de um ambiente escolar inclusivo, em que todos os agentes escolares (diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e funcionários) contribuem para a elaboração do consenso. Esta matéria é, pois, assunto abordado na seção imediatamente seguinte.

3.5 O direito de participar e o ambiente escolar

Após a formulação teórica acerca da mediação de conflitos em ambiente escolar e sua relação com o desenvolvimento humano, passa-se a discorrer sobre a respeito da importância da garantia do direito de participação das crianças e dos jovens como seres integrantes da comunidade.

O sistema educativo possui importância no desenvolvimento pleno e harmonioso na sociedade, por meio do incentivo à formação de cidadãos livres e também responsáveis. É no ambiente escolar que se desenvolve o sentido estremo do que se entende por democracia e participação qualificada.

Portanto, é esperado que a escola contribua para o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a participação igualitária na vida coletiva. Em razão disto, a democracia guarda intensa relação com os princípios democráticos, notadamente o da participação qualificada, conceito solidificado por Jurgen Habermas (2003).

Outro aspecto da tradição educacional (...) é a ênfase característica na participação ativa da criança por meio de perguntas e questionamentos. Esse modelo de aprendizado, associado a uma longa tradição filosófica ocidental de teorizar sobre a educação que vai de Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, a John Dewey, no século XX, inclui educadores famosos como Friederich Froebel, na Alemanha, Johann Pestalozzi, na Suíça, Bronson Alcott, nos Estados Unidos, e Maria Montessori, na Itália. (...). Essa tradição defende que a educação não significa apenas assimilar passivamente as tradições culturais, mas desafiar a mente para que, em um mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente ética. (NUSSBAUM, 2015, p. 18)

Logo, a democracia se materializa por meio de uma participação ativa e de pessoas que se achem aptas a tomar decisões. Impende, portanto, ocorrer uma verdadeira mudança de pensamento participativo e, conseqüentemente, na reflexão democrática, pois “ [...] os direitos do homem, fundamentados na autonomia moral

dos indivíduos, só podem adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos”. (HABERMAS, 2003, p. 127)

A atuação de crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, nos acontecimentos que interferem no âmbito da vida pessoal e no contexto comunitário, social e público onde estão inseridos, é compreendida como protagonismo juvenil. Entende-se, pois, como um processo resultante de uma ação educativa que favorece o desenvolvimento de sua autonomia, cidadania e de responsabilidade.

Esta pesquisa aponta, então, no sentido de as crianças serem vistas como agentes no seu direito. Devem, por isso, ser consideradas nas suas diversas modalidades de comunicação. Compreende-se, pois, que as crianças devem ser respeitadas no que concerne ao seu direito de se expressar e de tomar parte nos assuntos à sua maneira. (BAE, 2016, p. 6)³²

Impõe-se ponderar, no entanto, acerca do desafio que é considerar a criança como sujeito de opiniões e interesses por parte daquele que a educa. Tal quebra de pensamento ultrapassa a ideia de que as crianças são tratadas como objetos a serem manipulados e moldados de acordo com regras pré definidas da sociedade. A mudança de paradigma exige outra perspectiva por parte dos adultos que cuidam de crianças, demonstrando a importância de se adotar um modelo compassivo de comunicação (ROSENBERG, 2006), passando para o diálogo com as crianças e adolescentes, exemplo que será detalhado em capítulo específico.

Por meio das interações quotidianas, como brincadeiras, diálogo entre família e na própria escola, surge a oportunidade de desenvolvimento de capacidades de comunicação e argumentação, de maneira livre e espontânea. Tal exercício da liberdade de expressão, pelas crianças e adolescentes, é essencial para a concretização de uma sociedade democrática e participativa.

O que eu tentei ilustrar através destes exemplos é que o reforço da oportunidade de as crianças participarem como sujeitos inclui muito mais do que autodeterminação individual e procedimentos formais ligados à escolha. Relações democráticas também envolvem aceitar que, às vezes, as pessoas não compreendem, e querer ajudar os amigos e atos de solidariedade são parte da vida em comunidade. Se contextos e rotinas dentro das instituições de educação infantil são dominados por regras

³² Publicação de Berit Bae (Oslo, 2015), intitulada de “O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano, Da Investigação às práticas”, publicado na revista *European Early Childhood Education Research Journal*, relata a experiência do protagonismo infantil na Noruega. Ela afirma, em seu texto, que é valor comum na tradição nórdica o fato de as instituições da primeira infância serem vistas como parte de uma educação para a democracia.

rígidas e distinções nítidas, o espaço para expressões lúdicas e a aceitação de diferentes modos de comunicação será escassa, se não ausente. (BAE, 2016, p.20)

Com suporte na visão democrática consolidada, a elaboração do consenso passa a ser instrumento contemporâneo e popular para a difusão da cultura de paz. A oportunidade de participar da resolução do conflito, e contribuir para a ideia da decisão expressa por terceiro, articula-se diretamente com os ideais democráticos. Inclusive, serve de paradigmas para a formatação de políticas públicas nesse sentido, conforme se verá adiante, em capítulo específico. Quando este procedimento é adotado, torna-se possível perceber que resultados consensuais são possíveis para a gestão e a tomada de decisões. (ALMEIDA T.; ALMEIDA R., 2012, p. 315)

Destarte, verifica-se que a opção pelo caminho do conflito retira das partes a oportunidade de participar da resolução do problema. A decisão apresentada, sem a participação das partes na sua elaboração, conseqüentemente, será menos adequada do que a constituída por elas mesmas.

A valorização de habilidades do diálogo, empatia e solidariedade contribui para a formação da criança e do adolescente conscientes de seu espaço na sociedade. Assim, a educação baseada nas capacidades fortalece o sentido democrático no ambiente escolar. O aporte da teoria discursiva de Habermas (2003) parece fornecer importante contribuição para este ensaio.

3.5.1 Participação e cidadania: visão segundo Habermas

Nesta seção, se reporta ao conceito de democracia constituído em Habermas (2003). A importância do autor para os aportes de teoria da democracia está na abordagem formal da soberania popular. A fim de legitimar a teoria da democracia sob sua ótica, o autor elabora um sistema procedimental discursivo, em que o mais importante são os destinatários da norma.

Relacionada à conjuntura histórica, a democracia guarda nascimento na Grécia Antiga. De acordo com Goyard-Fabre (2003, pp. 10-15), o termo corresponde a uma noção surgida no século VI a. C., em Mileto, Megara, Samos e Atenas. Na capital helena, por meio de uma aspiração naturalmente política e jurídica, surgiu o reconhecimento da Cidade-Estado (pólis) como berço da política (politeia), assim

como as constituições (politeiai), que deram estrutura à referida Cidade-Estado grega.

Com o advento da democracia, sobretudo em Atenas, surgiram também críticas e elogios, ambiguidades e dificuldades inerentes a esse tipo de governo. Naquela época, a cidadania era limitada àqueles que iam às guerras, sendo excluídos mulheres, escravos, estrangeiros, os que não eram proprietários de terras e os homens de menos de vinte anos de idade. (GOYARD-FABRE, 2003)

Acontece que os estudos sobre democracia como um tipo de regime político se conservam, renovando-se permanentemente. O pensamento grego, inevitavelmente, moldou o nascimento de um regime de governo cujas matrizes básicas perduram até hoje, não obstante suas diversas evoluções.

É certo que dois aspectos da democracia se mantêm com uma constância notória. O primeiro deles é o fundamento da autoridade no povo, e o segundo a transferência das paixões e necessidades humanas para a esfera política, a fim de alcançar um ímpeto geral de pertencimento do povo. (GOYARD-FABRE, 2003)

O vocábulo democracia, em síntese, se exprime na participação dos governados no governo, e é com amparo na vontade emanada do povo que as decisões de uma soberania popular devem ser estabelecidas, já que ela é feita pelo povo e para o povo. Assim, os conceitos de liberdade e igualdade assumem grande importância, que, junto com o que se entende como representatividade, pluralismo e participação qualificada, são considerados entendimentos constitutivos da democracia.

Feitos aportes históricos e transportando o conceito para a Modernidade, verifica-se que a democracia possui uma história fragmentada. O conceito de povo foi alvo de grande evolução, principalmente ao redor do século XVI, período de grandes transformações históricas. Ideais de liberdade e fraternidade lançaram luz à ideia de “cidadão”. De efeito, se passou a recusar conceber a relação entre o comando arbitrário dos reis e a subserviência dos súditos. A renovação semântica do conceito de povo para a acepção da *res pública* (coisa do povo) tornou-se parte de um novo período da história da democracia. (GOYARD-FABRE, 2003, p. 105)

A visão de Habermas (2003, p. 114) é o ponto de toque neste estudo, quando afirma que o direito não pode satisfazer apenas as exigências funcionais de uma sociedade complexa. Deve, na ótica do autor, levar em consideração também

as condições precárias de uma integração social, em que sujeitos agem com apuro na aceitabilidade de condições de validade.

Baseado nas ideias de Kant (2004, p. 29) acerca do imperativo categórico e de Rawls (2002, p.21) a respeito dos entendimentos de igualdade e consenso, Habermas, em suas diversas obras, é capaz de fornecer uma teoria procedimental, em que, em última análise, são válidas as normas de ação nas quais todos os envolvidos podem dar seu assentimento, na qualidade de participantes do discurso racional.

A teoria, baseada no agir comunicativo e no princípio do discurso (HABERMAS, 2003), serve de recorte metodológico para este trabalho, sendo a base teórica a ser desenvolvida na seguinte seção. Não obstante, serão abordadas as demais obras do referido autor, na busca de esclarecer a importância da teoria para o direito de participação relacionado a esta investigação.

Nessa esteira, para Habermas (2003), o princípio da democracia afasta-se de meros argumentos morais. Busca, então, lançar mão de formas procedimentais, auxiliadas por argumentos pragmáticos, ético-políticos e também morais, que auxiliem na elaboração de um consenso coletivo.

A ideia básica é a seguinte: o princípio da democracia resulta da interligação que existe entre o princípio do discurso e a forma jurídica. Eu vejo esse entrelaçamento como uma gênese lógica de direitos, a qual pode ser reconstruída passo a passo. Ela começa com a aplicação do princípio do discurso ao direito a liberdades subjetivas de ação em geral – construtivo para a forma jurídica enquanto tal – e termina quando acontece a institucionalização jurídica de condições para um exercício discursivo da autonomia política, a qual pode equipar retroativamente a autonomia privada, inicialmente abstrata, com a forma jurídica. (HABERMAS, 2003, p. 158)

Ademais, demonstra relevância, no estudo das obras de Jurgen Habermas, o papel que desempenhou ao elaborar filosoficamente conceitos básicos, como esfera pública, discurso, agir comunicativo, mundo da vida, ética do discurso, dentre outros, que são suscetíveis a discussões abrangentes (REESE-SCHAFER; SCHNEIDER; HABERMAS, 2012).

De acordo com a teoria da democracia sob a ótica de Habermas (2003), em linhas gerais, a democracia se fundamenta no entendimento entre as pessoas, suscetível à comunicação aberta. Assim, serve de importante direcionamento teórico para o presente texto dissertativo.

E tomo como ponto de partida os direitos que os cidadãos têm que atribuir uns aos outros, caso queiram regular legitimamente sua convivência com meios do direito positivo. Essa formulação deixa entrever que existe uma tensão entre facticidade e validade permeando o sistema de direitos em sua totalidade, característica do modo ambivalente da validade jurídica. (HABERMAS, 2003, p.113)

Reese-Schafer, Schneider e Habermas (2012, p. 12) atribuem, como principal finalidade da teoria de Habermas, a de criar linguisticamente a conexão entre as modalidades mais desenvolvidas e refletidas das Ciências Sociais e os princípios filosóficos atuais. Principalmente após a guinada linguística³³, a intenção nítida é de desenvolver problemas filosóficos com meios sociológicos, o que se fez, inicialmente, por meio da Teoria do Consenso da Verdade, anteriormente à Teoria do Discurso, que será analisada pormenorizadamente neste segmento.

Desde os primeiros ensaios realizados por Tocqueville (2007, p. 235), a escola já é entendida como ambiente onde as crianças se submetem, mesmo nos seus jogos, às regras que elas próprias estabeleceram. Mais ainda, há a punição recíproca, caso as regras que elas próprias definiram sejam transgredidas. Ou seja, o ambiente escolar como estímulo às práticas democráticas já encontra terreno nos estudos sobre democracia.

Habermas (2012), em sua elaboração literária, desenvolveu a Teoria do Agir Comunicativo. Baseada no diálogo, que ele denominou de ação comunicativa, possibilita a constante interação dos seres humanos, livres para criticar e refletir; e o produto dessa interação é a própria norma. O princípio do discurso, junto com todo um sistema de direitos, é meio apto a fundamentar direitos elementares de justiça, que garantem a todas as pessoas iguais direitos de serem ouvidos, de igual aplicação de justiça e de proteção jurídica.

Em outras palavras, o Agir Comunicativo mostra-se como fonte de integração social, e a norma é objeto da comunicação entre os seres integrantes da comunidade, e não por outros a eles imposta. A norma, submetida a procedimento e criada pela sociedade como um todo, possui significância na formulação de um

³³ É o giro linguístico (*linguistic turn*) de uma reviravolta na Filosofia tradicional ocorrida no século XX, que alterou a concepção tradicional hermenêutica. Depois do giro linguístico, ocorreu um inevitável rompimento com as bases epistemológicas e filosóficas do tradicional modo de interpretar, trazendo a linguagem como meio de transmissão de convicções inatas. (MARCELLINO JUNIOR, 2015)

consenso geral. Assim, “ [...] uma lei é válida no sentido moral quando pode ser aceita por todos, a partir da perspectiva de cada um”. (HABERMAS, 2002)

Um dos objetivos da ação comunicativa é permitir que novos valores e normas sejam criados pelo homem em constante comunicação. Tal objetivo faz uma contraposição ao sentimento de que os valores são passados de geração em geração, dificultando ainda mais sua alteração.

Efetivamente, com a ação comunicativa, normas e valores passam a ter validade, pois elaborados pelos cidadãos com suporte na comunicação estabelecida. Os seres humanos podem aceitar ou refutar ideias, pois possuem liberdade para tanto. O consenso pode ajudar a sociedade, no sentido de torná-la mais livre para viver de acordo com as próprias escolhas.

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, é importante para o Estado Democrático de Direito, pois a formulação do consenso é essencial para o respeito à ordem democrática. Para o autor, somente uma teoria do discurso é capaz de promover uma soberania popular, pois garante o discurso e as relações intersubjetivas, e a democracia se guiará pelos processos firmados pelos entes humanos.

O reconhecimento recíproco dos sujeitos de direito que cooperam e mantêm viva a liberdade da pessoa na sociedade é um reflexo da teoria do agir comunicativo. Ademais, os seres humanos colaboram e se reconhecem, reciprocamente, em seus direitos e deveres, além de a legitimidade do direito subjetivo remanescer no processo democrático da criação e elaboração das leis, e esta apela, por seu turno, à soberania popular. (HABERMAS, 2003, p. 114).

O ser humano é influenciado diretamente por valores culturais, filosóficos e religiosos. Para romper com este paradigma, é necessário decidir conscientemente sobre o modo de vida que se intenta assumir e que tradições merecem ser perpetuadas. Assim, o ente humano forma uma consciência moral dirigida por princípios e orienta sua maneira de pensar e agir pela autodeterminação. O agir comunicativo proporciona uma transformação, no sentido de que as pessoas aprendem a dialogar e argumentar, ou seja, comunicar-se, para exprimir desejos e vontades, o que o autor chama de *movimento de racionalização do mundo da vida*. (HABERMAS, 2003, p. 132).

A vontade soberana unificada dos cidadãos está ligada a um processo de legislação democrática, que exclui, por si só, os interesses não universalizáveis.

Sobre o princípio do discurso, Habermas (2003, p.144) aponta que são válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar assentimento, na qualidade de participantes de discursos racionais. Assim, garante-se a comunicação livre, com procedimentos predeterminados, que asseguram o movimento de temas e contribuições para a Teoria do Agir Comunicativo.

Para o autor (2003, p.92), o ambiente mais compatível para o exercício do agir comunicativo é chamado de esfera pública. Constitui um fenômeno social elementar, que não se confunde com uma instituição, ou uma organização, pois não retrata uma estrutura normativa em que são estabelecidos papéis específicos, nem regula as atividades dessa estrutura. Em verdade, é uma estrutura comunicacional do agir orientado pelo entendimento. Ou seja, compreende-se como o espaço social gerado no agir comunicativo, que pode surgir em diversas esferas da sociedade.³⁴

Pode-se inferir que, somente com base em uma visão democrática, que insira o cidadão na vida política, social, cultural e econômica do País, é que, realmente, se poderá compreender a importância da democracia participativa. A comunicação livre e construtiva garante a formação de um ser humano autônomo para o exercício de sua cidadania. Torna-o apto a pensar, opinar e julgar, e estabelece, assim, uma ligação indissociável com a sua identidade.

Verifica-se, portanto, que este é um dos princípios básicos da democracia, qual seja, o da participação. Este raciocínio coincide com os objetivos da mediação escolar, demonstrando, então, a intensa relação entre a mediação de conflitos e democracia.

Este enfoque da mediação privilegia a formação participativa dos estudantes, incluindo-os nas decisões escolares, criando um compromisso social e exercitando a cidadania, em prol de uma educação que objetive formar jovens comprometidos com sua realidade familiar, social, política, econômica e social. (SALES, 2007, p. 188)

Nota-se a importância da garantia do direito de participação das crianças. A elaboração do consenso, já abordada no tópico 2.4 deste trabalho, é fomentada no ambiente escolar, não somente quando proporciona o momento de fala (sessão de mediação), como também quando transmite o ensino por meio de expedientes

³⁴ “A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posições e opiniões; nela, os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos.” (HABERMAS, 2003, p. 92)

que propiciem o diálogo aberto e participativo no ambiente escolar. Tal fomento pode auxiliar na formação de crianças e adolescentes mais comprometidos com o contexto social em que se insere.

3.5.2 Entre as liberdades individuais e o pluralismo de ideias: aportes filosóficos relacionados ao direito de participar

As teorias filosóficas sobre liberdade individual e política dialogam intensamente com a teoria discursiva de Habermas, na medida em que relacionam os limites do gozo dos direitos naturais do homem e o seu exercício na sociedade. Nota-se, de efeito, que esses limites devem ser estabelecidos por meio de leis.

A crescente complexidade da vida social acolhe as doutrinas razoáveis, democráticas, mas também contempla as crenças abrangentes, autocráticas. O dissenso ou conflito resultante dessa complexidade impõe-se um esforço de compreensão dos valores da moralidade universalista subjacente, em sua diversidade pós-convencional. (VASCONCELOS, 2008, p. 99)

A constante tensão entre as liberdades individuais e o pluralismo das vidas coletivas, chamada por Jurgën Habermas e Siebeneichler (2003) de tensão entre a “facticidade e a validade”, refletem a problematização das pretensões normativas e das relações interpessoais. Os seres humanos possuem vontades e preferências próprias, que, manifestadas livremente, evidenciam questões morais e normativas abordadas por vários filósofos.

Kant (2004) formulou, dentro do princípio geral do Direito, o que se entende sobre imperativo categórico, relacionando Moral e Direito. Sob esta ótica, em casos de conflito, o ser humano deve agir de acordo com princípios que compreende como suficientes não somente para si próprio, mas também para todos os seres humanos.

O imperativo categórico, que em geral só enuncia o que é obrigação, é: aja conforme a uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como uma lei universal. Você tem, portanto, de considerar suas ações primeiramente conforme ao princípio subjetivo das mesmas. Que esse princípio seja também objetivamente válido, porém, você só pode reconhecer na medida em que, submetido por sua razão a essa prova por meio da qual você se pensa ao mesmo tempo como legislador universal, ele se qualifique a uma tal legislação universal. (KANT, 2004, p. 34)

Com esteio no conceito basilar da lei da liberdade moral, Kant (2004) extrai as normas jurídicas. Há, por conseguinte, uma clara separação entre o princípio da liberdade e o princípio dos direitos, este último limitando o que se entende por moral. A legislação moral reflete-se na norma jurídica, concluindo que uma ordem jurídica só pode ser legítima quando não contraria princípios morais. Surge, então, para Kant, a relação entre Moral e Direito. O Filósofo apoia-se nessa máxima, ao formular seu princípio geral do Direito, segundo o qual toda ação é equitativa, quando sua máxima permite uma convivência entre a liberdade e de arbítrio de cada um e a liberdade de todos, conforme uma lei geral.

Habermas (2003, p.141) critica esse posicionamento quando evidencia que referida posição não encontra suporte quando reafirma a relação de cópia entre Moral e Direito, “[...] como se se tratasse de uma mesma figura geométrica que é apenas projetada em níveis diferentes”.

Todavia, mesmo tendo pontos em comum, a moral e o direito distinguem-se, *prima facie*, porque a moral pós-tradicional representa apenas uma forma do saber cultural, ao passo que o direito adquire obrigatoriedade também no nível institucional. O direito não é apenas um sistema de símbolos, mas também um sistema de ação. (HABERMAS, 2003, p. 141)

O viés utilitarista (MILL, 2000) da teoria Hobbesiana, em que “[...] o maior número de pessoas se sinta bem durante o tempo em que for possível”, atribui ao soberano um enfoque decisório que não mereceu guarida durante a elaboração teórica sobre democracia. Isto, porque os sujeitos envolvidos na efetivação das normas (sociedade) possuem preferências próprias, que no estado de natureza são olvidadas em prol da organização da sociedade em um pacto que institucionaliza as normas sem a participação dos envolvidos.

As primeiras teorias sobre a ideia de justiça idealizaram uma espécie de estado de natureza fictício para constituir uma sociedade com valores de liberdade e igualdade. Segundo essas teorias, o ser humano, acreditando mais vantajosa a vivência em comunidade, abriria mão de sua liberdade total experimentada no estado de natureza, em prol do bem público. Tal consenso em participar de uma comunidade civil, concordando com a ideia de que é mais vantajoso ter mais segurança do que liberdade, é chamado por diversos filósofos no decurso do tempo de contrato social.

Para a compreensão da abordagem das teorias do desenvolvimento neste escrito, é necessário que se compreenda o papel das teorias de justiça e o entendimento de que estas não são suficientes para a inteira concepção de bem-estar. Na época em que foram formuladas, essas regras levaram em conta apenas membros “livres, iguais e independentes”, ou seja, surgiram para atender a este público em específico, deixando lacunosa a inclusão de entes humanos que ficaram de fora dos respectivos pactos.

John Rawls, em *Uma teoria da Justiça* (2002, p. 28), rerepresentou a teoria do contrato social por meio da elaboração de uma teoria de justiça liberal, em que imaginou uma posição original. Nesta posição original, todos os participantes do contrato desconhecem a disposição que ocupam e seus talentos naturais por meio de um véu da ignorância, o que, nesse contexto, induz as pessoas a escolherem um arranjo social que seja mais justo independentemente do lugar que venham a ocupar na sociedade, já que desconhecem que posição ocupariam na mesma.

A especificação de Rawls das exigências de imparcialidade é baseada em sua ideia construtiva de posição original, que é central para sua teoria da “justiça como equidade”. A posição original é uma situação imaginada de igualdade primordial, em que as partes envolvidas não têm conhecimento de suas identidades pessoais, ou de seus respectivos interesses pelo próprio benefício, dentro do grupo como um todo. Seus representantes têm de escolher sob esse véu de ignorância, ou seja, em um estado imaginado de ignorância seletiva (especialmente, ignorância sobre os interesses pessoais característicos e concepções reais de uma vida boa — conhecendo apenas o que Rawls chama de “preferências abrangentes”), e é nesse estado de concebida ignorância que os princípios de justiça são escolhidos por unanimidade. (SEN, 2009, p. 62)

Sen (2009, p. 68) e Nussbaum (2013, p.14) compreendem que a teoria de Rawls é a melhor teoria sobre justiça liberal em curso, porém possui falhas sérias relativas aos critérios escolhidos para auferir o bem-estar das pessoas. Para eles, renda e riqueza não são garantias de bem-estar físico nem psicológico, porquanto cada ser humano possui limitações e necessidades diferentes e, por isso, valoram os bens primários em escalas distintas. Acreditam, entretanto, que existem capacidades que são mais importantes e que possibilitam uma vida digna a cada ser humano, independentemente de suas características ou limitações físicas, sociais, econômicas e psicológicas.

Portanto, a Filosofia mostra-se como importante aporte para o tema, pois ela não oferece meras ideias, e sim um modo de pensar. Ademais, racionaliza como

esse modo interfere na percepção de mundo na vida das pessoas e suas escolhas diárias. Compreende-se, então, que não há pensamento filosófico correto ou errôneo, apenas variadas possibilidades de compreensão de mundo.

Relacionando o tema a este ensaio, também na mediação de conflitos, o acirramento de interesses dá espaço à solução mais adequada à resolução da controvérsia, e a formulação do consenso cabe exclusivamente às partes envolvidas. O exercício de se colocar no lugar do outro, praticado durante o processo de mediação, pode ser encontrado nas reflexões de Kant sobre ética.

A ideia de Kant (2004) convida a adotar uma atitude que ofereça ao outro tratamento similar àquele que se gostaria de receber, se estivesse em seu lugar. Essa noção é constante na mediação e pode ser percebida no decurso de todo o processo de mediação. Rawls, por sua vez, demonstra a importância da tomada de decisão que venha a beneficiar a todos, em uma situação de completa ignorância, como base de um pensamento de mútua cooperação, essencial para o bom desenvolvimento da construção do consenso, que se revela como uma das principais atribuições da mediação de conflitos.

Verificados, pois, todos os aportes de direito à Educação e desenvolvimento, é importante relacionar a mediação de conflitos como um meio para a abordagem positiva dos conflitos e consequente diminuição da violência nas escolas.

Observa-se neste experimento, caber ao Estado o fomento de políticas públicas que estimulem o diálogo compassivo e a constituição de um ambiente escolar pacífico, sendo a mediação de conflitos um importante expediente nesse sentido. No intuito de verificar a possibilidade de aplicar a mediação de conflitos nas escolas, passa-se a verificar, no próximo capítulo, a vivência prática da experiência da Secretaria Municipal de Educação, vinculada à Prefeitura de Fortaleza/CE. No município, desde 2013, o referido órgão aplica o projeto EMPPAZ (escola mediadora para a paz) em escolas públicas municipais na cidade de Fortaleza/CE.

4 MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO EMPPAZ

No curso de todo o apanhado das seções anteriores, notou-se que cabe ao Estado o fomento de políticas públicas que valorizem o diálogo e a comunicação compassiva nas escolas públicas.

Políticas públicas são compreendidas como “ [...] o conjunto de ações desenvolvidas pelos governos (grupos organizados em poder dos aparelhos de estado), direta ou indiretamente, ou seja, que reconhece o protagonismo emanado de ator estatal”. (BIASOLI; SORRENTINO, 2018, p. 4). Portanto, constituem o planejamento estatal de caráter duradouro, que contribui para implementação e elaboração de demais outras políticas estatais, por isso importantes para a estruturação governamental.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura) é o órgão precipuamente preocupado na elaboração de políticas públicas em educação. Criou o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP), em 1963, com o objetivo de fortalecer as capacidades nacionais dos Estados-Membro da UNESCO no campo do planejamento e gestão educativa. O IIEP contribui para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, difundindo os conhecimentos vinculados aos temas centrais das políticas educativas na agenda internacional, regional e nacional e formando os especialistas neste terreno. Sua missão é promover o desenvolvimento de capacidades para o desenho e gestão de políticas educativas. (UNESCO, 2013).

Nessa esteira, em 2015, a UNESCO elaborou o Marco de Educação de 2030, que constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. É o reconhecimento, pelo órgão e pela sociedade em geral, acerca do importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. (UNESCO, 2015, *online*).³⁵

³⁵ O Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado

No Brasil, é na Constituição Federal que se encontram as divisões de competência entre os entes, sendo a constituição a pedra angular da Federação, e determinante para a configuração das políticas públicas direcionadas para a educação. (MOURÃO FILHO, 2012, p. 39). A alocação de recursos é o que vivifica a autonomia dos entes federados e lhes possibilita desempenhar competências. (ALMEIDA, 2000, p. 30). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) presta-se a definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição. Estabelece, ainda, o Plano Nacional de Educação (§1º do art. 87) em articulação com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), foi criado para estruturar o financiamento do Ensino Fundamental, ao vincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. O FUNDEF funcionou em todo o País de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006. (BRASIL, FNDE, 2017).

Em sucessão, sobreveio o FUNDEB, que é uma política do governo federal que visa à ampliação do acesso ao ensino, implementada em 2007. Ele promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior. São computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os estados, com base nos alunos do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, FNDE, 2017).

Nesse contexto, inseriu-se a preocupação com a formação educacional dos brasileiros em uma realidade de políticas de aumento do acesso ao ensino desenvolvidas pelo Governo Federal. Para alcançar um referencial de qualidade em âmbito nacional, necessária se faz a inclusão coletiva dos gestores, escola, comunidade e pais, que, possam auxiliar a traçar finalidades de acordo com critérios de igualdade, justiça e respeito às diferenças.

Cabe ao estado, nessas políticas, o papel de possibilitar a todos o ingresso e a permanência numa educação escolar nos padrões aqui preconizados: como agente educativo, sua função primordial nesse campo, nas escolas

públicas, buscando sempre aprimorar o patamar de qualidade e ampliar o alcance de sua oferta de ensino – conjugando, inclusive, quando necessário e possível, ações afirmativas direcionadas a grupos específicos aos esforços mais amplos voltados para a universalização. (SILVEIRA, 2010, p. 413).

No município de Fortaleza/CE, a Secretaria Municipal da Educação (SME), vinculada à Prefeitura Municipal, administra o Sistema Municipal de Educação, que coordena a Política Municipal de Educação. Referido sistema formula políticas públicas e diretrizes gerais, visando à otimização e à garantia de padrões de qualidade do modelo educacional e o consequente aumento dos índices de escolaridade. (Fortaleza, SME, 2018, *online*).

O Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz, é uma ação da Célula de Mediação Social, integrante da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Referida Célula da Prefeitura de Fortaleza tem como escopo implementar uma política pública de redução dos influxos da violência urbana no âmbito escolar. Isto por meio do fomento da promoção da cultura de paz, mais especificamente da Mediação Escolar, como alternativa de resolução pacífica dos conflitos e de prevenção à violência.

No capítulo ora desenvolvido, por meio de um estudo de caso, será verificado o contexto das escolas públicas do município, que enfrenta um contexto de violência cada vez mais crescente.³⁶ A aplicação do projeto nos ambientes escolares é efetivada por meio da articulação sistemática idealizada pela Célula de Mediação, entre escolas, distritos educacionais e setores estratégicos da sociedade, visando a melhoria do processo educacional desenvolvido nas Unidades de Ensino do município de Fortaleza/CE.

O trabalho desenvolvido pela Célula é procedido com base em três eixos básicos. O primeiro deles é a articulação, em que se busca o fortalecimento entre os órgãos estatais, integrando as ações e planejamentos em prol de um interesse em comum. O segundo, a prevenção, diz respeito à promoção da cultura de paz propriamente dita, buscando realizar ações de prevenção de violência. Finalmente, o terceiro eixo constitui da demanda pela resolução dos conflitos, auxiliando na

³⁶ O relatório Cada Vida Importa, fruto de extensa pesquisa de campo e emitido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em parceria com o Governo do Estado, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a sociedade civil, traz dados concretos sobre índices de violência no Estado do Ceará, documento será explorado em tópico posterior. (CEARÁ, 2016)

tomada de decisões (individuais, coletivas, setoriais, interinstitucionais, dentre outros), na busca pela resolução pacífica dos conflitos.

Ante o entendimento da importância da concretização das políticas públicas em educação voltadas para o fomento à cultura de paz, o trabalho desenvolvido pela Célula, mais especificamente relacionado ao projeto EMPPAZ, objeto deste estudo, acredita na capacidade de gerar novas atitudes, outros comportamentos e, assim, restaurar vínculos e vidas. Com efeito, o projeto ESCOLA MEDIADORA QUE PROMOVE A PAZ, oferece, desde 2013, como alternativa para o desenvolvimento cotidiano nas escolas desenvolvedoras do projeto, ações que favoreçam a diminuição da violência no Estado.

Buscar-se-ão, ademais, os objetivos do projeto, a metodologia, a justificativa e as características. Abordam-se, também, as principais dificuldades e desafios encontrados pelos que executam o projeto no dia a dia do contexto escolar, ante a preocupação em verificar a mediação escolar como de fato acontece na realidade.

4.1 Sobre a metodologia utilizada: Estudo de caso

Este Estudo de Caso foi fruto de pesquisa realizada junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto intitulado EMPPAZ (Escola mediadora que promove a paz) é desenvolvido de modo pioneiro pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Célula de Mediação Escolar desde 2013.

As informações trazidas são produtos de documentos oficiais da Prefeitura de Fortaleza/CE, assim como do diálogo com servidores da Secretaria de Educação, diretores, alunos e professores das escolas que participam do projeto. Foram disponibilizados dados pela Prefeitura de Fortaleza/CE, bem como foram utilizados indicadores de órgãos oficiais, disponíveis em sítios de internet e bibliografia pertinente.

Trata-se, pois, de Estudo de Caso, realizado por meio de método científico indutivo, em pesquisa qualitativa (YIN, 2016), e descritiva, com investigação de natureza exploratória (MARCONI, LAKATOS, 2011). O percurso metodológico tem respaldo na observação indireta e direta da realidade encontrada nas escolas visitadas.

O Estudo de Caso é considerado um dos métodos de pesquisa de campo com avaliação qualitativa. O objetivo da pesquisa de campo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. (MARTINS, 2008). Tal método mostra sua importância no estudo de fenômenos individuais, grupais, organizacionais sociais, políticos e relacionados. Busca, portanto, compreender fenômenos sociais complexos. (YIN, 2015). Como o projeto ocorre em situação concreta aplicada diretamente em uma sociedade específica, justifica-se a abordagem do método Estudo de Caso para o presente trabalho.

Assim, a elaboração do escrito sob relato conta com um processo de observação participante, respaldando-se no método indutivo-dialético. Na abordagem da dinâmica do projeto EMPPAZ, busca-se uma observação inicial, por vezes, incipiente, da realidade prática das escolas públicas contempladas, ultrapassada a visão metodológica de separação total entre o sujeito da pesquisa e o objeto pesquisado.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. No que concerne aos métodos técnicos, utiliza-se referencial bibliográfico, documental e de levantamento de dados. (GIL, 2008). O método de coleta de dados utilizado foi precipuamente a entrevista qualitativa, a fim de propiciar uma descrição mais próxima da realidade possível. Nesse ínterim, e por ser uma pesquisa de caráter inicial, o presente escrito optou por concentrar-se em (03) três das 13 (treze) escolas-modelo em que o projeto é aplicado em Fortaleza/CE, ensejado o acesso facilidade oferecida pela Prefeitura de Fortaleza/CE, e as quais se visitou pessoalmente.

Ressalta-se que as entrevistas não serão identificadas, em razão da natureza da amostra, apenas com a finalidade de analisar as ações do projeto em comento. As entrevistas, portanto, demonstram caráter qualitativo, já que expressam impressões pessoais dos entrevistados, que foram alunos, professores, orientadores educacionais, funcionários, coordenadores e diretores das escolas entrevistadas.

4.2 O contexto das escolas municipais de Fortaleza e o projeto EMPPAZ

Nota-se que é crescente o número de situações de desrespeito, intolerância, agressão e vandalismo. Conseqüentemente, da violência e discriminação entre seres humanos. Quando esses atos são protagonizados por

crianças e adolescentes, surge questionamento sobre o papel da escola no contexto atual de constantes mudanças na dinâmica social.

Passa-se, portanto, a verificar dados governamentais sobre violência no País, a fim de compreender que o problema possui contornos de âmbito nacional, atingindo, portanto, a realidade de Fortaleza/CE. Os dados trazidos pelo Atlas da Violência no Brasil (IPEA, 2018) evidenciam a crescente preocupação com a violência, materializada por meio de números de homicídios praticados no país. A pesquisa elaborou e analisou diversos indicadores para melhor compreender o processo de acentuada violência no Brasil.

De acordo com os dados, em 2016, o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 (sessenta e cinco mil, quinhentos e dezessete) homicídios. Isso equivale a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 (cem) mil habitantes, que corresponde a 30 (trinta) vezes a taxa da Europa. Apenas nos últimos dez anos, 553 (quinhentas e cinquenta e três) mil pessoas perderam suas vidas em razão da violência intencional no Brasil. (IPEA, 2018)

Outra demanda de relevância foi realizada no ano de 2015 pela FLACSO (Faculdade Latino Americana de Direitos Sociais), MEC (Ministério da Educação) e OEI (Organização dos Estados Interamericanos). Foram entrevistados 6.700 (seis mil e setecentos alunos) de escolas públicas das sete capitais brasileiras mais violentas do País (Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte).

De acordo com referida pesquisa, a maioria dos alunos considera que já ocorreu algum tipo de violência nas suas escolas (70%). Os espaços das escolas em que se testemunhariam mais violências são os pátios, sendo a discriminação racial, social ou por orientação sexual as mais recorrentes no ambiente escolar.

Mais grave ainda, é que cerca de 22% dos estudantes já viram armas, como pistolas e facas dentro da escola, 84% dos estudantes relatam que presenciaram casos como agressões, ameaças e roubos no entorno da escola, e quase 9% tiveram conhecimento de assassinatos na vizinhança no ano anterior ao da pesquisa.

Portanto, os estudos ora mencionados demonstram como o contexto de violência na sociedade influencia negativamente o dia a dia das interações escolares. De acordo com Abramovay (2003, p. 21), existem dois tipos de violência

escolar: a interna e a externa. A violência interna também pode ser chamada de institucional, e ocorre cotidianamente dentro das escolas. Podem ser ameaças verbais, físicas, *bullying*, dentre outros. Já a de teor externo configura-se na extramuros, ou seja, a violência urbana propriamente dita.

Poderíamos dizer que a insegurança moderna, em suas várias manifestações, é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos. Suspeitamos dos outros e de suas intenções, nos recusamos a confiar (ou não conseguimos fazê-lo) na constância e na regularidade da solidariedade humana. (BAUMAN, 2009, p. 16)

Ainda verifica-se, pois, um contexto de insegurança e medo, que alimenta o que Bordieu (1989) compreende como violência simbólica. Na esteira deste conceito, ante a coação social e econômica simbólica exercida na sociedade, levam-se em conta, por exemplo, as questões de gênero, aspectos raciais, situações familiares, influência dos meios de comunicação, e, principalmente, o espaço social das escolas. (ABRAMOVAY, 2012, p. 21)

No caso dos jovens brasileiros, os dados também trazem preocupação. A “vitimização” por homicídio de jovens (15 a 29 anos) no País é crescente. Os dados trazidos pelo IPEA, relativos ao ano de 2016, indicam o agravamento do quadro em boa parte do Brasil: os jovens, sobretudo os homens, continuam prematuramente perdendo vidas. Houve aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. Se, em 2015, pequena redução fora registrada em relação a 2014 (-3,6%), em 2016, no País, 33.590 jovens foram assassinados, sendo 94,6% do sexo masculino. (IPEA, 2018).

Portanto, a escola, ambiente de formação do ser humano como cidadão, urge por mudanças tanto estruturais como de convivência pacífica, a fim de contribuir para uma cultura de paz na sociedade. Para Debarbieux e Blaya (2005), se a violência nas escolas é constituída, assim é feita de modo lento e gradual. Também é formada de maneira irregular, sendo esse certamente um dos gatilhos para as ações em políticas públicas.

Em 2015, o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que faz parte do Programa de Redução da Violência Letal (PRVL), criado no Brasil em 2007, apontou Fortaleza, a quinta capital brasileira em população, como a primeira no ranque de assassinatos na adolescência, e o Ceará, oitava unidade da Federação em número de habitantes, como o terceiro Estado com maior índice de homicídios na faixa etária dos 12 aos 18 anos.

Nessa esteira, o relatório *Cada Vida Importa*, fruto de extensa pesquisa de campo e emitido pela Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, em parceria com o Governo do Estado, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a sociedade civil, traz dados concretos sobre índices de violência no Estado do Ceará. (CEARÁ, 2016).

De acordo com o documento, Fortaleza lidera o ranque de mortes por homicídios de meninos e meninas de dez a dezenove anos no Brasil. Adiciona que, no território cearense, em 2015, 816 (oitocentos e dezesseis) meninos e meninas de 10 a 19 anos foram mortos. Em Fortaleza, foram 387 (trezentos e oitenta e sete). Para o relatório, o problema da violência encontra raízes nas inter-relações ocorridas não somente na sociedade como um todo, mas também no ambiente escolar e no seio familiar.

Ademais, afirma que a violência letal não se agravou de um ano para o outro, mas sim no decurso de uma década, e atinge principalmente a adolescência. Desta maneira, e ante da posição que o Ceará enfrenta no ranque de estados violentos (conforme acima mencionado), referido documento apresenta doze evidências e recomendações na tentativa de compreender, além do senso comum sobre a problemática da violência, a preocupante trajetória dos adolescentes que morrem e matam no Estado do Ceará. Uma dessas recomendações, inclusive, sugere o fomento à mediação de conflitos na comunidade e no ambiente escolar, como prevenção da violência.³⁷

Em razão de todo o contexto erigido, o movimento de pacificação vem tomando corpo e as políticas públicas têm se direcionado à criação de mecanismos consensuais para resolução das disputas. A despeito de todos os esforços envidados³⁸, o que se verifica, de fato, é que a mediação escolar permanece sem regulamentação estatal. Portanto, necessário se faz o fomento a políticas públicas

³⁷ As recomendações são: 1) apoio e proteção às famílias vítimas de violência; 2) Ampliação da rede de programas e projetos sociais a adolescente vulnerável ao homicídio; 3) Ampliação da rede de programas e projetos sociais a adolescente vulnerável ao homicídio; 4) Busca ativa para inclusão de adolescentes no sistema escolar; 5) Prevenção à experimentação precoce de drogas e apoio às famílias; 6) Mediação de conflitos e proteção a ameaçados; 7) Atendimento integral no sistema de medidas socioeducativas; 8) Criação de oportunidades de trabalho com renda; 9) Melhorias na formação de policiais na abordagem ao adolescente; 10) Controle de armas de fogo e munições; 11) Mídia sem violações de direitos; 12) Responsabilização dos homicídios.

³⁸ Em atenção à recomendação das Organização das Nações Unidas, têm-se no Brasil a Política Nacional de Resolução de Conflitos no Judiciário, instituída pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por meio da Resolução n. 125/2010, e com a Resolução n. 225/2016. Verifica-se, contudo, que as Resoluções mencionadas, restringem-se apenas à resolução de conflitos precipuamente no âmbito judicial, somente sinalizando a possibilidade de seu uso no ambiente escolar.

para a inclusão e a paz, por meio de estratégias de caráter permanente de prevenção de violência nas escolas.

A mediação de conflitos, assim, é sugerida como um desses instrumentos, conforme se sugere em toda a dissertação. A seguir, será feita uma abordagem acerca do projeto EMPPAZ, seus objetivos específicos e os desafios e perspectivas na aplicação do mesmo nas escolas de Fortaleza, no estado do Ceará.

4.2.1 Implantação e objetivos do projeto EMPPAZ

Haja vista o explanado no capítulo, é importante esclarecer detalhes sobre a implantação e os objetivos do projeto desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza/CE. O principal objetivo do projeto é constituir uma equipe capacitada em mediação escolar. Esta é preferencialmente formada por profissionais da escola, alunos e seus familiares, e visa a prepará-los no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como uma estratégia de prevenção à violência e de promoção da cultura de paz no ambiente escolar.

No contexto do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz – EMPPAZ, foram idealizados eixos norteadores que caracterizam os processos da mediação escolar que, desde 2013, é desenvolvida em Fortaleza pela Célula de Mediação Social. O primeiro deles é a integração de ações e articulação com a rede de apoio e proteção, para integrar, não somente os projetos desenvolvidos pela escola, mas, também, diversas outras instituições relacionadas com a comunidade, como Polícia Militar, Conselho Tutelar, ONG's, dentre outros, visando a possibilitar à comunidade escolar estabelecer parcerias para potencializar as ações pedagógicas e ajudar na resolução dos problemas que surgirem.

O segundo eixo é a prática da Mediação de Conflitos e a adoção das Práticas Restaurativas. Com aporte em toda a metodologia relativa à mediação de conflitos, que fora delineada em capítulo específico deste ensaio, busca-se a criação de um espaço acolhedor, solidário e seguro para constituir o senso de coletividade e de relacionamentos saudáveis, promovendo a reflexão profunda sobre valores e necessidades que movem as ações humanas. De efeito, a abordagem de problemas difíceis assentada no diálogo pode substituir a lógica destrutiva da culpabilização e da punição, na busca de restaurar os vínculos rompidos.

O terceiro eixo se esboça no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O programa visa fomentar atitudes e comportamentos, como resiliência, persistência, empatia, autoconfiança, determinação, entusiasmo, cooperação, iniciativa, tolerância, respeito e equilíbrio emocional. Acredita-se, portanto, que esta característica do projeto tem a capacidade de influenciar decisivamente no êxito ou fracasso das ações individuais e coletivas e está diretamente ligado à formação de um ambiente produtivo e pacífico e é apontado como parte inerente da educação para o Século XXI.

Como objetivos gerais, pode-se verificar a necessidade de sensibilizar a comunidade escolar e local quanto ser preciso fortalecer o clima escolar e de promover a cultura de paz. Ainda, integrar e fortalecer as ações dos organismos colegiados da escola, possibilitar a aproximação entre a escola e a rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, e disseminar os fundamentos da Teoria da Comunicação Não-Violenta, estimulando a sua prática no cotidiano do ambiente escolar.

O projeto, ainda, tem como objetivos fundamentais ofertar formação de facilitador de círculos de construção de paz para agentes escolares e interessados; estimular o uso de círculos de diálogo como ferramenta pedagógica; realizar a formação de alunos mediadores para atuarem na mediação entre pares; formar profissionais da escola e familiares para atuarem como mediadores na resolução de conflitos envolvendo adultos; orientar e acompanhar a execução do Plano de Ação para a Paz, realizado pela Equipe de Mediação; e, por fim, ensejar o empoderamento dos profissionais da escola, alunos e famílias na resolução de seus conflitos.

Referido projeto é caracterizado pelo seu pioneirismo, além da preocupação em desenvolver um desenho apto a ser aplicado nas escolas públicas de Fortaleza, no Estado do Ceará. Assim, o plano capitaneado e elaborado pela Célula de Mediação está sendo replicado em 13 escolas da Cidade, em caráter primeiro, razão pela qual esta dissertação passa a explicar os desafios e perspectivas da mediação de conflitos no ambiente escolar, na prática, tomando como base três das treze escolas-piloto localizadas em Fortaleza, Ceará.

4.2.2 Desafios e perspectivas do emprego da mediação de conflitos nas escolas

A implantação do projeto, idealizado pela Célula de Mediação, conta com diversas etapas, que serão delineadas a seguir. Os desafios são encontrados não somente neste momento, mas também pelos replicadores dos projetos nas escolas, conforme se verá na presente seção agora sob relato.

A primeira etapa de implantação do projeto, é, talvez, a mais importante. É a sensibilização, o momento de apresentação do Projeto, a fim de demonstrar sua importância. Então, propicia a adesão das escolas para envolver os demais agentes envolvidos direta ou indiretamente em sua execução. Esta etapa é de responsabilidade dos técnicos da célula de mediação da Prefeitura de Fortaleza/CE, e dá-se por meio de palestras, rodas de conversa e discussões, com a temática da educação para a paz.

Mostra-se o projeto às escolas, comumente localizadas em ambientes de vulnerabilidade³⁹, ressaltando a importância da adesão e a disponibilidade da equipe da Prefeitura para esclarecer todos os eventuais questionamentos suscitados. Caso as escolas tenham interesse em aderir, devem assinar Termo de Compromisso, no qual estão especificadas as suas atribuições na implementação do PROJETO EMPPAZ. Em seguida, acontecem reuniões na escola, reunindo grupos específicos em horários diferentes, iniciando pelos profissionais da escola, depois alunos e familiares. Este momento é de enorme importância para viabilizar o comprometimento dos envolvidos, sob pena de prejudicar os demais passos da aplicação do projeto nas escolas.

A segunda etapa consiste na constituição de uma equipe de mediação escolar, devendo seus membros manifestar interesse voluntariamente e ser da comunidade escolar. Recomenda-se que o diretor, o orientador educacional e o coordenador pedagógico da escola façam parte, obrigatoriamente, da equipe. Ainda, que haja pelo menos um professor ou funcionário da escola (por turno), pais ou responsáveis, e pelo menos 5 alunos acima de 12 anos (por turno escolar). A equipe também elege um coordenador, e deve-se ressaltar que o número de participantes não deve exceder 30 pessoas, divididas em turnos escolares. Tal modelo é apenas uma sugestão, podendo se ajustar às necessidades escolares.

³⁹ O relatório do primeiro semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará (CEARÁ, 2018) traz dados do levantamento dos Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI) divulgados no sítio da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. Também informa quais os bairros mais vulneráveis na cidade de Fortaleza/CE.

Por fim, a terceira etapa consiste na capacitação da equipe de mediação escolar, que é um processo contínuo e acompanhado sistematicamente pela Célula de Mediação Social. A ideia do projeto é capacitar os agentes escolares para que possam replicar os ensinamentos de mediação e cultura de paz no ambiente escolar. No primeiro ano de implantação do projeto, o acompanhamento e a formação continuada acontecem mensalmente. No segundo ano, os encontros sucedem-se a cada três meses e, desde o terceiro ano, são semestrais ou conforme as necessidades da escola.

Como se verifica, o projeto possui interessantes parâmetros de aplicação, bem como se preocupa com suas diversas fases, desde a aproximação até a sua consolidação. Como todo projeto de caráter pioneiro, no entanto, encontra percalços e dificuldades, não somente na abordagem, mas também na consolidação do aprendizado, assim como no uso das técnicas da mediação e dos círculos restaurativos no ambiente escolar, após o término da terceira fase.

Em entrevista⁴⁰ com os agentes escolares, evidenciaram-se algumas peculiaridades, bem como certas dificuldades, relatadas de modo intuitivo e genuína. Primeiro, verificou-se que, durante a própria formação e aplicação do projeto, os agentes escolares já são influenciados com os princípios e valores da mediação de conflitos.

[...] Até a própria formação já é muito transformadora, tanto para os alunos quanto para as pessoas, os adultos, que participam do projeto. Então, a ideia é que o projeto se torne autônomo, e venha a socializar todos os conhecimentos dentro da própria comunidade escolar. (Entrevistado 8).

[...] E nessas formações, tanto na minha cabeça como na cabeça de quem estava sendo formado, meus colegas, eu vi que algo estava mudando, que eles falavam coisas e em outros momentos ele já diziam que tinha outro pensamento, que as coisas estão mudando. Então viu o seguinte que, realmente era um projeto que vale a pena. Outros projetos chegaram na escola e eu senti tanto que era uma coisa que ia mudar, senti logo que era uma coisa momentânea, que logo ia passar, mas nesse projeto eu vi que a mediação estava mudando a cabeça deles. (Entrevistado 6)

⁴⁰ Ressalta-se que foram realizadas entrevistas qualitativas, de servidores da Célula de Mediação da Secretaria de Educação de Fortaleza, assim como de no mínimo três atores escolares de três escolas que integram a gestão escolar da cidade de Fortaleza/CE. As entrevistas foram autorizadas pela Prefeitura de Fortaleza/CE, por meio da Secretaria de Educação, foram devidamente transcritas e encontram-se anexas ao presente trabalho. Reconhece-se o caráter pioneiro e incipiente do projeto, razão pela qual a escolha de pesquisa por meio de estudo de caso demonstra ser pertinente para relatar o vivenciado na presente pesquisa. Reafirma-se que a pesquisa se encontra em caráter inicial, ressaltando, inclusive, que a própria Prefeitura de Fortaleza não possui, até a presente data, pesquisa quantitativa sobre o projeto EMPPAZ.

Nota-se, ademais, que a Comunicação não violenta é um grande aporte teórico na formação, preparação e estudo sobre mediação escolar. Também é algo que permeia as relações escolares e o diálogo de professores, orientadores e alunos no dia a dia do ambiente escolar.

[...] Esse projeto (o EMPPAZ) é um projeto que tá no eixo da prevenção, no sentido de instrumentalizar os alunos, os professores e os pais a ter esses instrumentos da teoria da mediação escolar, da teoria da comunicação não violenta, das habilidades sócio-emocionais, do conhecimento desse fluxo da rede de proteção e cuidado, então eles ficam com esse material, com esse conhecimento, para desenvolverem suas ações dentro da escola. (Entrevistado 8).

[...] Sábado passado eu já fiz um trabalho com os professores porque eu quero cada vez mais envolvê-los porque no projeto, nós só temos quatro e eu tenho quase 70 professores. Então sábado a gente fez uma formação a manhã inteira, sobre comunicação não violenta. E aí a gente vai tentando envolver. Então assim, o projeto, apesar dele ter sido implantado, ele está caminhando em passos lentos também né, mas para a gente só tem realmente a dizer que foi um resultado muito positivo (Entrevistado 9).

Sobre os desafios relatados, o primeiro deles demonstra ser a sensibilização do corpo escolar, ou seja, a compreensão dos professores, funcionários e familiares sobre a importância da mediação de conflitos no ambiente escolar.

[...] Mas às vezes a dificuldade está nos próprios profissionais que trabalham com a gente, de acreditar que é um mecanismo, que é um meio de mudança, que é um meio que tem resultado, mas que demanda tempo, que demanda dedicação. Eu ainda vejo muito isso a questão dos profissionais que ainda não vestem ainda muito a camisa na questão da mediação. Às vezes tem uma fala até que é “passar a mão na cabeça do aluno” ou “passar a mão na cabeça do pai” e que isso não vai ser bom. Então assim tem muita ainda desse estigma. (Entrevistado 04).

[...] E também a sensibilização da escola como um todo, né então por mais que tivéssemos feito reuniões explicando para o grupo de professores, para o grupo de funcionários, para os pais, mas muitos ainda não viam a mediação como algo que nós iremos colher bons frutos. Alguns já viam a mediação como mais um projeto ou mais uma situação para interferir nos estudos dos alunos, do interesse do aluno pelo conteúdo de sala de aula. Entretanto, aos poucos os próprios foram mostrando o que realmente era o papel deles. Então, algumas barreiras foram quebradas, outras ainda existem resistências, mas no quando se coloca na balança os pontos positivos estão muito maiores do que os pontos negativos. (Entrevistado 1).

A conformação de um espaço específico para mediações, que necessitam de sigilo, também é um desafio encontrado. Para eles, necessita-se de um ambiente propício e harmônico para o desenvolvimento das atividades.

[...] Outro desafio também é um espaço, é um bom espaço. Eu acredito muito que tem que ter uma sala, porque fica melhor né o desenvolvimento das atividades, eles conversarem mais reservados com os alunos. (Entrevistado 5).

[...] Tem muito a desejar, tem. Nós ainda não temos um espaço nosso. Esse espaço aqui, todos entram. Eles (as crianças e adolescentes) não se assumiram como mediadores, porque eles não têm um espaço para todos os dias eles ficarem. O trabalho deles, eles desenvolvem mais no intervalo, ou então na sala de aula, assim quando tem um problema em sala de aula, eles podem resolver. (Entrevistado 10).

[...] A questão das dificuldades encontradas muitas foram a questão do tempo mesmo, para se organizar. A questão do espaço físico, nós ainda estamos elaborando um e pensando no local que vai ser fixo para mediação, onde eles vão poder agendar fazer tudo conforme eles estudaram. (Entrevistado 1).

A violência nos bairros é algo demonstrado pelos entrevistados nas escolas. A violência perpassa os muros das escolas, e é algo verificado em toda a comunidade.

[...] Porque na verdade, por trás da situação de conflito ou da violência que é proveniente de uma violência verbal, que causa violência física, com certeza aquela pessoa que está causando aquele dano, com certeza tá passando por algum texto com certeza familiar conflituoso. (Entrevistado 3).

[...] Mas é assim, também tem aluno que não coopera. Tem aluno que faz *bullying*, sendo que não é para fazer, é uma coisa muito errada, e as pessoas também por causa da influência, que tem amigos de fora, que vem e faz coisas. A comunidade também não coopera, porque a comunidade também é muito violenta, tem facções, e as vezes a comunidade não ajuda, a comunidade fala algo para a criança e a partir dali eles querem fazer aquilo, não respeita mais os pais, só que agora eu vejo que já tem pais que vem mais para a escola, ficar com seus filhos". (Entrevistado 7).

[...] A escola foi contemplada com programa em projeto em paz, né, que é mediar para promover a paz. Então ela foi contemplada pela questão territorial pela vulnerabilidade, pela escola está situada em uma zona de muito conflito e pelos indicadores da escola. Existia um programa que era de segurança escolar e que a gente colocava todas as situações que envolviam a segurança ou insegurança não nós tínhamos um índice muito grande com isso. (Entrevistado 1)

Comprovou-se, demais disto, que a busca diária na ambiência escolar é pelo protagonismo dos alunos, favorecendo a gestão democrática e a participação ativa dos estudantes, o que foi relatado por praticamente todos os entrevistados.

[...] Favorece demais a gestão democrática, de você deixar os alunos serem protagonistas, dos funcionários ser protagonistas, própria comunidade ser protagonista. Então eu acho que é um grande parceiro e uma grande força para escola demonstrar realmente que é democrática e participativa. Então eu vejo de forma muito positiva essa ação, esse ativismo, principalmente dos alunos, eles tomando propriedade do seu papel. (Entrevistado 04).

[...] Para a gente mudou muito, porque mudou na convivência com os alunos. Os próprios alunos tentando resolver algumas dificuldades relacionadas a problemas disciplinares deles mesmo. Então assim para a gente foi muito bom. A gente tá tendo agora o resultado favorável. Claro que a gente precisa continuar e a cada dia mais tá se aperfeiçoando, estudando. (Entrevistado 9).

[...] As crianças pequenas, do primeiro ano, quando brigam me procuram, e eu vejo que eles já conseguem resolver as confusões entre si, eu passo o dia aqui, então eu vejo crianças na hora do recreio brigando, e a amiga do que brigou vai ajudar a outra. Eles mesmo se resolvem e nem precisam vir pra diretoria. A gente tenta diminuir a quantidade de pessoas que vem pra diretoria. (Entrevistado 07).

[...] Eu vi que eles saíram da sala diferentes do que entraram, entendi o que estavam mais tranquilos, conversando um com outro. Porque o que a gente quer restaurar os vínculos, porque o conflito ele deixa os vínculos abalados, principalmente com os colegas de sala né. Eles gostam quando tem essa mediação, porque eles gostam dos amigos, então tem que ter esse espaço para ouvir e tentar resolver conflitos. (Entrevistado 05).

Por fim, outro ponto suscitado foi o estigma do caráter punitivo verificado no ambiente escolar. Ou seja, quando se prefere punir, em vez de estabelecer o diálogo.

[...] Então o desafio maior pra mim é essa questão de tirar essa força que existe de ter essa compreensão de algumas escolas de que é punindo que a gente consegue algo de alguém. Não é assim, é saber o que é que tá acontecendo, procurando fazer com que o aluno perceba que ele tem condições de mudar essa situação já que ele não aceita, é por isso que ele tá se expressando daquele jeito. O desafio maior é fazer com que saia esse estigma da punição, para que a escola haja nos moldes da Justiça restaurativa. (Entrevistado 03).

[...] Foi o método que a gente percebeu enquanto gestão, que a escola, as ações pedagógicas ainda estava muito punitivas, no sentido de punir o aluno, de retirar aluno de sala então a gente tem que reverter. E aí a gente começou a utilizar a técnica da Justiça restaurativa. Ao invés da punição, a justiça restaurativa, e o caminho que a gente encontrou foi através dos círculos de diálogos. [...] Não é como mais aquela questão punitiva de retirada de aluno sala, mas através do diálogo e através da convivência entre eles. (Entrevistado 04).

Verifica-se, portanto, que o projeto guarda bastante importância, principalmente pelo seu caráter inovador e pioneiro, e tem obtido bastante sucesso nas escolas entrevistadas. De igual modo, entretanto, encontra percalços na aplicação, principalmente por estar em seu estágio inicial, já que se iniciou em 2013, não possuindo, inclusive, até hoje, dados quantitativos sobre seus influxos nas escolas onde é aplicado.

Assim, o experimento ressalta a importância da continuidade do projeto, porquanto, pelos depoimentos trazidos, tem a capacidade de melhorar o ambiente escolar, por meio do fomento à comunicação não violenta e da cultura de paz. É importante, também, que, pelos órgãos públicos, o projeto de implantação da mediação escolar seja considerado em sua relevância como política pública em educação, para que se revista de um caráter mais duradouro e possa trazer resultados mais concretos.

4.3 A mediação escolar e os círculos restaurativos como meios de prevenção da violência

Situações de violência e indisciplina são bastante comuns no ambiente escolar. Como já visto em tópico 2.4, a mediação escolar é um importante veículo para a abertura do diálogo e diminuição das situações de conflito no ambiente escolar. Por meio de sessões de mediação propriamente dita e de círculos de diálogo, também denominados círculos restaurativos, os agentes escolares dialogam sobre situações aparentemente corriqueiras no ambiente escolar, porém, se não dialogadas podem se transformar em situações mais graves.

[...] O contexto muitas vezes marcado por conflitos violentos, fenômenos de gangues, bullying, revelam um dos grandes desafios da prática educativa da maioria das escolas: o de construir coletivamente respostas positivas para reduzir as expressões de violência, constituindo-se como um lugar seguro de convivência e aprendizagem. Também aí experiências escolares com processos de mediação de conflitos são reconhecidas como respostas assertivas. (PREVENINDO..., 2013, p. 10).

Verifica-se, portanto, que as situações conflituosas no ambiente escolar podem ser relacionadas, precipuamente, a problemas de indisciplina, *bullying* e demais entre os colegas que envolvem questões não somente intra, mas extramuros, que podem culminar em ocasiões de violência mais graves.

A construção do consenso, assim, ocorre por meio da valorização do diálogo compassivo, possibilitando o protagonismo juvenil. O espírito de cidadania encontrado na mediação de conflitos pode ser demonstrado de várias maneiras. Na mediação escolar, pode ser demonstrado por meio de uma sessão de mediação em que as partes envolvidas no conflito se organizam em uma mesa. Também pode ocorrer em uma roda de conversa, sempre no sentido circular, com características

específicas, chamadas de círculos restaurativos. Tal acepção se demonstra de sabida importância para o entendimento dos princípios da mediação.

De efeito, a fim de facilitar o entendimento, a seção irá esclarecer como a mediação de conflitos se relaciona com as práticas restaurativas⁴¹ por meio dos círculos restaurativos, também chamados de círculos de paz, utilizando-se, como marco teórico, o ensinado por Carlos Eduardo de Vasconcelos (2008) acerca do tema. Para o autor, deve-se fomentar uma perspectiva narrativa para a mediação, em um modelo em que a obtenção do acordo deixa de ser o objetivo primordial para se tornar uma possível consequência do processo circular narrativo. (VASCONCELOS, 2008, p. 80).

Círculos restaurativos são encontros onde autores, receptores e comunidade se encontram para dialogar sobre algum assunto específico, abrindo um espaço de compreensão mútua, autorresponsabilização e acordos. (PREVENINDO..., 2013, p. 77). O círculo demonstra que as partes se encontram sob o mesmo patamar de importância. Todos são ouvidos, vistos e têm a oportunidade de estabelecer o diálogo entre si de maneira equânime. Os princípios da informalidade, do protagonismo e da voluntariedade, também estão garantidos na sessão de mediação no âmbito escolar.

Assim, o enfoque dado privilegia a formação participativa dos estudantes, incluindo-os nas decisões escolares, criando um compromisso social e praticando a cidadania. Objetiva, assim, uma educação que procure formar jovens comprometidos com a realidade familiar, escolar e da sociedade em que está inserido. (SALES, 2007, p.188)⁴²

⁴¹ Sobre práticas restaurativas, o termo foi inserido no Brasil por meio da Lei nº 12.594, que colocou as medidas restaurativas como pauta no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Trata-se de um conjunto de metodologias de resolução positiva de situações de conflitos, violências e atos infracionais (PREVENINDO..., 2013, p. 15). Paulatinamente, tais práticas foram transcendendo o ambiente criminal para demais ambientes de protagonismo dos jovens, podendo ser realizada em vários espaços institucionais e comunitários, e entre todos os indivíduos. Insere-se, aí, a escola, objeto do presente trabalho.

⁴² A mesma autora, em outra obra (SALES, 2007, p.30), cita a maiêutica, método criado por Sócrates, onde o conhecimento emerge do próprio aprendiz, consistia na multiplicação de perguntas com a finalidade de definir o objeto geral em questão. As perguntas estimulam a reflexão profunda e as respostas naturalmente surgem das próprias pessoas. Portanto, de acordo com o pensamento socrático, as perguntas organizadas dentro de um contexto auxiliam a elaboração de ideias e respostas. Do mesmo modo que Sócrates não apresentava respostas, e sim perguntas estimuladoras de reflexão, o mediador não influencia e não oferece soluções para o problema apresentado. A mediação encontra como fundamento básico maiêutica, pois o mediador, por meio de perguntas simples, abertas ao raciocínio, estimula as partes a refletirem sobre o conflito, chave de todo o problema, e, conseqüentemente, encontrem dentro de si a solução de seus problemas.

Um importante aporte teórico, bastante utilizado nos círculos restaurativos para o auxílio a uma distinta abordagem no diálogo é a comunicação não-violenta, citada inclusive por entrevistados. É um processo que auxilia na compreensão mais apurada acerca do sentido de que, à medida que a comunicação não violenta substitui antigos padrões de defesa ou ataque em de julgamentos e críticas, surge a capacidade de percepção de si próprio e dos outros, assim como as intenções e relacionamentos, por um enfoque novo.

Por meio desse método, Rosenberg (2006, p. 21) acentua que utiliza a dicção “não-violência” para designar uma abordagem precipuamente pacífica, que se baseia em habilidades de linguagem e comunicação voltadas à transformação dos padrões que norteiam o diálogo humano, naturalmente violento e responsivo.

Para esta teoria, parte-se do entendimento de que os diálogos que permeiam as interações cotidianas, não raro, induzem à mágoa e à dor, já que os seres humanos possuem uma atitude defensiva e julgadora, assim como reações violentas. Nesse contexto, procura quebrar padrões enraizados socialmente para fortalecer a capacidade de escutar profundamente e estabelecer uma comunicação essencialmente empática, promovendo respeito, atenção e compaixão.

A comunicação não violenta baseia-se em quatro componentes: a observação, o sentimento, as necessidades, e o pedido. Primeiramente, para comunicar-se de maneira não violenta, deve o interlocutor observar o que de fato está acontecendo em uma situação. Para tanto, é necessário despir-se de julgamento ou avaliação, fazendo o exercício de manifestar apenas o que agrada ou não na situação em que está envolvido. Em seguida, identifica como se sente ao se observar naquela situação (triste, magoado, assustado, alegre, irritado, etc.). Em terceiro lugar, reconhece quais as necessidades estão envolvidas naquele sentimento. Ao final, será capaz de realizar um pedido de modo específico expressando-se da maneira mais clara possível. (ROSEMBERG, 2006, p. 26)

De igual modo, deve o interlocutor buscar estar apto a receber, com empatia, os quatro elementos da comunicação advindos da expressão da outra pessoa. Assim, gera-se um fluxo de comunicação dos dois lados, que facilita todos os níveis de comunicação e diversas outras situações.

Assim, urge a necessidade de que o mediador, condutor do momento do diálogo, seja capacitado para tanto. Deve, preferencialmente, possuir características pessoais, tais como honestidade, transparência, paciência, flexibilidade, criatividade

e confiabilidade. Assim, constituirá para as partes uma figura de imparcialidade apta a ouvi-las e ajudá-las a enfrentar o conflito.

Cabe ao mediador facilitar o diálogo – ouvir as partes antes de tudo. Deve conduzir a sessão de mediação de forma tranquila e sem querer decidir, porquanto lhe cabe apenas o papel de auxiliar as partes no sentido de que entendam o conflito como algo transitório, e que devem conversar para alcançarem um novo momento – o momento da concordância. (SALES, 2007, p. 69)

Quando trazido para o contexto deste experimento, o mediador pode ser qualquer figura escolar. Deve, não obstante, submeter-se a treinamento básico de formação em mediação de conflitos, a fim de que esteja apto a desempenhar o papel de maneira a ajudar no consenso de modo mais efetivo.

A principal característica do mediador profissional é a de ouvir atentamente, o que é chamado pela técnica de escuta ativa. A capacidade de ouvir é um eficaz meio para a resolução de disputas, pois proporciona um entendimento claro dos interesses e das necessidades das partes.

Portanto, tal método deve ser base teórica primordial no estudo do mediador capacitado. Sem esse aporte, dificilmente, conseguirá estabelecer uma comunicação livre e compassiva, despida de julgamentos. Isto porque, o mediador é a figura responsável por ajudar as partes a reestabelecerem a comunicação em situação de conflito.

A mediação escolar, pois, realizada tanto por meio de sessões individuais como em círculos restaurativos, propicia o protagonismo juvenil. O jovem, ciente de seu direito de participação no momento, é capaz de expressar-se de maneira livre, contribuindo para a construção de um consenso.

A mediação escolar tem o potencial de ajudar pais, alunos, professores, e demais agentes escolares a escutar e dialogar sobre eventuais impasses no ambiente escolar. Ao conversar abertamente para, eventualmente, celebrar um acordo, as partes contribuem para a manutenção de um ambiente escolar pacífico, acolhedor e construtivo, onde todos os agentes têm autonomia e possibilidade de fala.

Portanto, para que os conflitos sejam verdadeiramente resolvidos, as pessoas devem estar à vontade para expressar seus reais sentimentos e necessidades.

A cultura de paz no ambiente escolar deve ser fomentada por todos, haja vista seu caráter positivo e construtivo. Ademais, não deve se restringir ao ambiente escolar, bem como há que ser idealizada como políticas públicas, conforme será aduzido na próxima subseção.

4.4 A necessidade de políticas públicas de promoção da não-violência e de fomento à cultura de paz

Em outubro de 1999, a ONU declarou a dicção Cultura de Paz como um:

[...] Conjunto de valores, tradições, atitudes, comportamentos e estilos de vida que adotam a prática da não-violência, previnem o agravamento dos conflitos buscando resolver suas causas e solucionam os problemas através do diálogo, dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos, entre indivíduos, grupos e nações. (ONU, 1999).

Ademais, declara que a paz como cultura é estabelecida na convivência cotidiana, sendo o resultado de escolhas intencionais e do comprometimento pessoal e coletivo com o bem-estar de todos. De acordo com a UNESCO, a cultura de paz se baseia em oito pilares⁴³. Inclusive, um dos eixos de abordagem do Programa de Ação da ONU e da UNESCO no Brasil de fomento à cultura de paz é realizado diretamente nas escolas do País. (ONU, 2018, *online*)

Trata-se, portanto, de uma abordagem distinta dos conflitos, que abrange desde a esfera pessoal até uma escala global. Sabe-se que a violência cresce em escalada (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010), principalmente em relação a todas as mudanças nas dinâmicas sociais, inclusive já abordadas no início deste ensaio.

Nessa esteira, a juventude brasileira é o grupo social que mais sofre os reflexos de uma sociedade eminentemente violenta. Problemas como *bullying*, assédio, violência domiciliar e suicídio passaram a ser uma realidade nas escolas. Verifica-se dados oficiais que oferecem aporte fático e são capazes de contextualizar a importância da quebra de paradigma da violência para a busca por uma cultura de paz.

⁴³ Eis os pilares da Cultura de paz: 1. Educação para uma cultura de paz; 2. Tolerância e solidariedade; 3. Participação democrática; 4. Fluxo de informações; 5. Desarmamento; 6. Direitos humanos; 7. Desenvolvimento sustentável; 8. Igualdade de gêneros (UNESCO, 2018, *online*)

Em 2014 foi disponibilizada Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – em inglês, *Teaching and Learning International Survey*), para investigar o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013. Essa tarefa foi coordenada em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com os resultados da pesquisa, no Brasil, mais de um terço dos professores (34%) está em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos, semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa. O Brasil (12%) e o México (13%) exprimem, também, o maior percentual com relação à frequência de ocorrências de vandalismo e furto.

Ademais, nas escolas brasileiras, se verificam os maiores percentuais de intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar (12%), e uso/posse de drogas ou bebidas alcoólicas (6,9%). (INEP, 2014, p.19). Fortaleza, município de referência deste trabalho, de acordo com a referida pesquisa, atingiu o maior porcentual de ocorrências de violência na escola, em que 67% dos estudantes dizem terem sido agredidos, enquanto, de acordo com a pesquisa, a média das sete capitais é de 42%.

Outra pesquisa, feita pela UNESCO (2017), chamada de Índice de vulnerabilidade Juvenil à Violência, verificou que os jovens de 15 a 29 anos representam um quarto da população brasileira e estão entre as maiores vítimas de homicídios. De acordo com o estudo, essas mortes têm uma cartografia e um endereço certos, quais sejam, as periferias, que estão mais expostos à violência. O estudo concluiu que há necessidade latente de se desenvolver políticas voltadas para a juventude no Brasil. Entre os vários temas da UNESCO, a juventude merece atenção especial.

Portanto, as pesquisas relatadas demonstram a ocorrência constante da violência nas escolas do País. Não somente a violência física, mas também a psíquica, que tem o mesmo potencial de deixar marcas lesivas no dia a dia e no clima de tranquilidade da escola. Tal situação de intranquilidade repercute de inúmeras maneiras no aprendizado do aluno e no bom relacionamento dele com professores e gestores escolares.

Estudos sobre cultura de paz vêm sendo propagados em todo o mundo. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), atua primordialmente no sentido de incluir a educação e a cultura de paz em suas estratégias de atuação no Brasil. Em 2002, a instituição lançou o documento intitulado de “Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas” (DISKIN, 2008), um projeto-piloto para as escolas do Rio de Janeiro, pioneiro em políticas públicas no sentido da comunicação não violenta nas escolas.

O principal objetivo do projeto é dar oportunidades de acesso aos jovens, ao mesmo tempo educando para valores, para a paz e para o estabelecimento da cidadania, transformando os valores da Cultura de Paz em realidade na vida cotidiana. Sabe-se, porém, que, infelizmente, a assunção desse objetivo ainda é um ideal longe de ser alcançado.

Trazendo a cultura de paz para este contexto, nota-se que a escola é o ambiente mais propício para a propagação de valores de não-violência. Isto porque é o ambiente de primeira formação do ser humano, que, ao apreender a importância do diálogo, da valorização do ser humano e da igualdade, é capaz de replicar esse comportamento nos demais âmbitos de sua vida social.

A estrutura da escola e do sistema educacional foi por muito tempo comparada a uma caixa preta, que processava insumos e oferecia resultados à sociedade. Este modelo mais simples parece hoje incapaz de refletir a complexidade do real. [...]. Ao contrário, os fatos se sucedem diferentemente, de tal modo que uma metáfora útil seria a da cebola. De fato, o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abrem-se as das diversas redes, depois de órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada. (GOMES, 2005, p. 283)

Portanto, divisa-se o fato de que um ambiente escolar harmônico depende de vários fatores, que Gomes (2005) denomina de “camadas da cebola”. Fatores como instalações e recursos, tamanho das salas de aula e o tempo letivo, são apenas exemplos que contribuem (ou não) para um ensino de qualidade. Este trabalho destaca a importância da valorização do professor como um fator primordial para que se alcance um ensino de qualidade. Porquanto é na relação aluno-professor que se constroem importantes valores humanos, como responsabilidade, admiração, confiança, dentre outros.

As escolas bem sucedidas – e as diferenças entre as mais e menos bem sucedidas – fogem como a água por entre os dedos dos pesquisadores, sobretudo dos mais ortodoxos. Por isso mesmo, as constatações se baseiam em grande parte na análise qualitativa, que destaca o clima escolar e o clima da sala de aula. As conclusões convergem para uma atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, liderança – do diretor, que tem papel estratégico, e do corpo docente –, cordialidade, disciplina, relações mais próximas com a família e os alunos e, parcialmente em consequência disto, apoio dos pais. (GOMES, 2005, p.290)

Assim, é salutar a vivência harmônica entre os adolescentes e demais agentes escolares, como diretores, coordenadores, professores, dentre outros, devendo prevalecer o bom clima escolar de convivência, que influencia sobremaneira não somente na aprendizagem, mas, também, como consequência, fomenta a cultura de paz naquele ambiente.

O grande desafio da educação, então, é facilitar o processo de mudança do clima escolar, promovendo a convivência pacífica, aproximando-se das pessoas, capacitando-as para negociarem e resolverem seus próprios conflitos. Conforme demonstrado nas pesquisas citadas acima, o modelo de gestão tem uma fundamental importância e merece especial destaque. (CHRISPINO et. al., 2016, p. 554)

Nesse contexto, a mediação escolar surge como um instrumento inovador que valoriza o ser humano e suas particularidades. Procura reaver a boa convivência entre gerações e o respeito à diversidade, assim como restaurar relações e o vínculo entre os alunos, professores e gestores escolares. O mediador, terceiro imparcial, deve ser uma pessoa da própria comunidade escolar, capacitada para lidar com os conflitos intramuros.

O procedimento de mediação em âmbito escolar baseia-se na informalidade. Então, as partes dialogam livremente, sem a preocupação com julgamentos, e são inteiramente livres para decidirem o conflito como melhor lhes aprouver, sem a necessidade de reduzir a termo o acordo firmado.

Necessário, portanto, é o desenvolvimento do diálogo e de habilidades emocionais para uma comunicação eficiente e duradoura. O modelo de Mediação Escolar tem, por meio da comunicação não violenta (ROSENBERG, 2006), a capacidade de envolver a empatia, a compaixão, o respeito, a escuta ativa, bem como promova a responsabilidade pela resolução dos conflitos da comunidade.

Com efeito, de acordo com Rosenberg (2006), a resistência, a atitude defensiva e as reações violentas são minimizadas quando o ser humano se

concentra em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar. Assim, descobre-se a potencialidade da comunicação compassiva, por meio da escuta, a comunicação não violenta promove o respeito, a atenção e a empatia.

Infere-se, pois, que é preciso compreender e valorizar a mediação escolar, a ponto de entendê-la não somente como uma técnica de resolução de conflitos extra ou judicial em si, mas sim como um caminho para promover não somente a integração pacífica social, mas também uma cultura de não violência no ambiente escolar, que irradia para os diversos âmbitos de convivência dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões alcançadas nesta pesquisa consistem em projeções, interpretações e tendências. A análise final da problemática provocada por esta investigação é alcançada ao passo que são levantados questionamentos no decurso dos capítulos. A mediação de conflitos no ambiente escolar é trazida ao centro de uma análise não somente conceitual, mas, também, crítica, com a sobreposição acerca da realidade das escolas públicas da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará.

O estudo teve como eixo central a discussão sobre a possibilidade de a mediação escolar funcionar como um meio viável e apto para viabilizar diálogos e reestabelecer laços no contexto escolar. Ainda, como fomentadora do protagonismo juvenil, da elaboração do consenso no ambiente escolar, da importância do desenvolvimento do ser humano por meio da educação e da assunção da importância do fomento à cultura de paz como política pública.

Conclui-se, que a mediação de conflitos é compreendida como um meio de relevo para a abordagem de desentendimentos no ambiente escolar. Verifica-se, porém, que ainda existe uma tendência forte, no Brasil, de relacioná-la como direcionada a demandas judiciais. Esse paradigma merece ser quebrado, pois a mediação de conflitos possui aderência a diversos tipos de demandas, como a comunitária, a hospitalar, dentre outras.

Nesta senda, a mediação de conflitos, assim como outros métodos de gestão de conflitos, pode ser entendida como meio de acesso à justiça de uma maneira mais ampla. A gestão de demandas pode ser realizada de modo a incluir as partes e viabilizar o diálogo, e, eventualmente, alcançar uma resolução, sem necessariamente demandar o Poder Judiciário para tanto.

A preocupação com a violência dentro da escola enseja a necessidade de investigar opções com vistas a semear nova cultura pacificadora. Este texto apresenta a mediação escolar como tecnologia apta a auxiliar os agentes escolares e demais envolvidos na comunidade como uma nova perspectiva de abordagem dos conflitos vivenciados. A implantação de projetos de mediação escolar já é uma realidade que a cada dia ganha mais adeptos, pelos resultados positivos que se pode alcançar.

No contexto escolar, é crescente o número de situações de desrespeito, intolerância, agressão e vandalismo, que podem, ou não, resultar em atos mais graves, dentro ou fora desse ambiente. A função da escola na sociedade contemporânea não deve se limitar exclusivamente a transmitir o conteúdo científico, e sim, auxiliar a família - por muitas vezes deficiente em atenção, cuidado e amor – a fornecer distintos valores, essenciais para a constituição do ser humano, assim como oferecer perspectivas de inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

O entendimento da relação entre a garantia do direito à educação e as teorias do desenvolvimento demonstra-se quando se verifica que a função da escola é proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do ente humano. Somente por meio da educação o ser humano pode exercer suas capacidades, atuando como agente do afastamento da pobreza e das dificuldades sociais.

Portanto, verifica-se que, em uma conjuntura contemporânea, de rápidas trocas de mensagens, redes sociais e fluidez nas comunicações, não é mais suficiente à escola buscar desenvolver nos alunos a relação tradicional de ensino com foco no aprendizado tradicional. Torna-se um desafio manter o aluno contemporâneo atento e produtivo em sala de aula. Em situações mais amenas, verifica-se um aluno disperso e desinteressado. Em casos mais complexos, sofre com problemas familiares, *bullying*, assédio, ou diversas outras modalidades de violência que possam violar os direitos da juventude.

Nessa esteira, técnicas e princípios de comunicação não violenta e mediação de conflitos encontram passagem para a abertura do diálogo no ambiente escolar. Por muitas vezes, o aluno que sofre com problemas internos possui dificuldade de iniciar um diálogo franco com o professor (ou qualquer outro ator escolar), o que produz um distanciamento maior ainda entre o estudante e a escola, ocasionando um círculo vicioso de desinteresse e indiferença. A empatia, a compaixão, o diálogo franco e genuíno, são essenciais para a aproximação da escola em relação ao aluno, gerando uma mudança de paradigma. O aluno ouvido e reconhecido como ser humano que é, passa a ser protagonista de suas ideias e tem a autoestima elevada. Assim, sobrevém a participar mais do dia a dia escolar, colaborando e gerando ideias, distanciando-se, assim, de ambientes propícios à propagação da violência e de maus hábitos.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é entendida pelos educadores como um importante aporte para conduzir a transmissão de conhecimentos no ambiente escolar.

Para que a mediação de conflitos seja plenamente utilizada no ambiente escolar, deve ser uma prática paulatina, ou seja, utilizada e reutilizada todos os dias e de maneira transversal no dia a dia escolar. Para tanto, o treinamento e a capacitação de todos os envolvidos no ambiente escolar são essenciais.

Professores, coordenadores, diretores, alunos, funcionários, e até os parentes ou responsáveis, devem ser sensibilizados e capacitados, para que conheçam as técnicas e princípios da mediação de conflitos e da comunicação não violenta. Assim, ficarão cientes acerca da importância do método e serão capazes de aplicá-lo, pelo menos de modo intuitivo e genuíno. Somente com a prática que haverá aperfeiçoamento da técnica, por isso a importância de que todos ajam no sentido de abertura para o diálogo, de modo que, conseqüentemente haverá melhora no clima escolar.

A escola, como primeiro lugar de formulação de saberes, torna-se o ambiente mais propício a estimular uma nova visão sobre o conflito. Portanto, é importante a busca pela mudança do modelo da gestão escolar – por vezes impositivo e competitivo – para um ambiente cooperativo, em que o aluno perceba que é protagonista de seus atos, assim como responsável pelas conseqüências deste.

Ademais, verifica-se claramente que o consenso é possível quando há o genuíno interesse de participar da sessão, assim como quando há plena participação dos envolvidos, fomentando-se deste modo, o protagonismo juvenil, elemento central desta dissertação. Os ideais democráticos podem se manifestar no processo de mediação quando há uma situação democrática de fala e um sentimento de pertença ao momento proporcionado.

A figura responsável por ajudar as partes a reestabelecerem a comunicação entre si é o mediador. Observa-se, neste estudo, a assunção da responsabilidade que a figura do mediador denota. O projeto é cuidadoso ao efetuar o treinamento e a capacitação dos mediadores, principalmente no que concerne à compreensão das técnicas e princípios, notadamente a escuta ativa, a confidencialidade, autonomia das partes e a importância da elaboração de um acordo final. Não obstante não ser o principal objetivo a elaboração de um acordo,

quando este é celebrado, é necessário um entendimento final da responsabilidade de cada uma das partes para aquele momento, aquela sessão.

Compreende-se, ademais, serem os círculos de diálogo o principal meio para a abordagem de problemas escolares. Neles, as partes envolvidas se reúnem, na presença de um mediador, juntamente responsáveis, ou qualquer outra pessoa que se julgue necessário, para que seja dada a possibilidade de escuta e fala a todos. Não obstante, a escola lança mão também de sessões privadas de mediação, nos casos mais complexos ou em que as partes pretendem manter um sigilo mais cerrado.

No Brasil, a mediação de conflitos tem como um de seus berços a mediação comunitária, ao redor dos anos 2000, assemelhando-se ao verificado nos Estados Unidos. Nesta época, foram criados centros comunitários, em que um líder ouvia as partes e as aconselhava a encontrarem uma solução para suas demandas. O sucesso dessa abordagem no contexto comunitário espalhou-se, abrangendo outras searas, não sendo diferente o ocorrido em relação à mediação no ambiente escolar.

De acordo com entrevistas realizadas em visitas às escolas de Fortaleza/CE, nota-se, que a mediação escolar, ainda é um instituto pouco conhecido e praticado. Ainda existem poucas experiências de sua aplicação no ambiente escolar, assumindo a Prefeitura de Fortaleza caráter pioneiro na elaboração e apoio ao projeto EMPPAZ. O projeto, apesar de incipiente, pode ser considerado exitoso, porém possui aspectos a serem melhorados e demanda esforço contínuo de todos os envolvidos para que consiga atingir todas as escolas da cidade, assim como trazer resultados positivos em um contexto da comunidade como um todo.

Com efeito, pode-se verificar a mediação como meio apto a resolver os conflitos dentro da escola, em virtude de sua função pacificadora. Para tanto, o este ensaio conclui que deve haver inclusão do ensino sobre o tema no aprendizado dos alunos e desenvolvendo uma nova orientação das relações sociais. Inclusive, passa-se a sugerir um calendário de atividades escolares, para que os alunos convivam com ensinamentos de termos como empatia, compaixão, comunicação não violenta, dentre outros. Sugere-se a realização de oficinas, gincanas, palestras e inclusive outras atividades, como feiras anuais, para que os alunos possam convidar seus

familiares a participarem desses momentos em comunidade e, ao mesmo tempo, propague-se a ideia de não violência no ambiente escolar.

Sugere-se, também, o ensino transversal no dia a dia escolar, por professores de matérias afins, não necessariamente demandando aos orientadores educacionais o conhecimento e a propagação do tema no ambiente escolar, que é justamente o que se verifica nas escolas atualmente, o que e conclui-se como de alçada relevância para o êxito da mediação nas escolas. Ademais, e não menos importante, sugere-se a implementação de salas de mediação em todas as escolas municipais, em um ambiente preparado, confortável e acolhedor, para que as crianças e adolescentes possam sempre utilizá-lo quando quiserem dialogar sobre algum assunto que demande confidencialidade, isto, logicamente, sob a supervisão do orientador escolar, diretor ou professor. Nesse ambiente, os alunos e mediadores podem também realizar círculos restaurativos.

O estudo leva se remeter que as experiências em mediação escolar, embora ainda tímidas, apontam para um novo horizonte, principalmente pelo caráter pioneiro, de criação de práticas de desenvolvimento de um ser humano mais participativo na sociedade. Essa investigação, pois, aponta no sentido de as crianças serem vistas como agentes no seu direito. Devem, por isso, ser consideradas nas suas diversas modalidades de comunicação.

Finalmente, acredita-se que a mudança de paradigma é gradual e lenta, porém existe. Para que haja cada dia mais incorporação dos métodos consensuais da gestão de conflitos no ambiente escolar, necessário se faz que haja fomento do Estado ao praticar políticas públicas sólidas e duradouras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas: versão resumida. In: **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ALMEIDA, Diogo A. Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina. Princípios da mediação de conflitos. In: ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Juspodivm, 2016.
- ALMEIDA, Diogo A. Rezende de; PAIVA, Fernanda. Princípios da mediação de conflitos. ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Juspodivm, 2016.
- ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências na Constituição de 1988**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ALMEIDA, Tânia; ALMEIDA, Rafael Alves de. **Construção de consenso – um instrumento contemporâneo e democrático para a formatação de políticas públicas**. Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos. Rio de Janeiro: GZ, 2012.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010.
- AZEVEDO, AG de. **Manual de Mediação Judicial**. 6. ed. Brasília/DF: CNJ, 2016.
- BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. **Da Investigação às Práticas**, v.6, n.1, p.7-30, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BIANCHI, Angela Andrade; JONATHAN, Eva; MEURER, Olivia Agnes. Teorias do conflito. In: ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos**: para iniciantes, praticantes e docentes. (Coord.). MEIDA, Samantha Pelajo; JONATHAN, Eva. Salvador: JusPodivm, 2016.
- BIASOLI, Semíramis; SORRENTINO, Marcos. Dimensões das políticas públicas de educação ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 21, p.1-18, 2018.

BIERSDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica do curso de pedagogia do Campus Jataí**, Universidade Federal de Goiás (UFG), v.1, n.10, p. 1-13, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAGA NETO, Adolfo. **Mediação: uma experiência brasileira**. São Paulo: CLA Editora, 2017.

BRAGA NETO, Adolfo. Breve história da mediação de conflitos no Brasil. In: SALES, Lilia Maia de Moraes; BRAGA NETO, Adolfo. **Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos**. Rio de Janeiro: GZ Ed, 2012.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 24 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9307.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 27 de setembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 12 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **TALIS (Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. 2014)**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL, UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998.

BRIQUET, Enia Cecília. **Manual de mediação: teoria e prática na formação do mediador**. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The promise of mediation: the transformative approach to conflict**. Ed. rev. São Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass, 2005.

CAMPINHO, Bernardo Brasil. O Direito ao Desenvolvimento como Afirmação dos Direitos Humanos – Delimitação, Sindicabilidade e Possibilidades Emancipatórias. In: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Coord.). **Direito ao Desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant G. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CEARÁ, Governo do Estado. Assembléia Legislativa do Estado do Ceará. **Relatório final do Cada vida importa**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2019.

CEARÁ, Governo do Estado. Assembléia Legislativa do Estado do Ceará. **Relatório de atividades 2018.1**. Disponível em <http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2018/11/CCPHA_RELATORIO_2018-1_V02.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CHARLES, Sébastien; LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

CHRISPINO, Alvaro et al. Mediação escolar: uma via para a convivência pacífica. In: ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Juspodivm, 2016.

CLÈVE, Clèmerson Merlin; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho; SARLET, Ingo Wolfgang (Ed.). **Direitos humanos e democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

COSTA, Alexandre Araújo; CARVALHO, Alexandre Douglas Zaidan de. Amartya Sen: a ideia de Justiça. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 8, p. 305-316, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – UNICEF, 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DISKIN, Lia. **Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas** / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman. 4. ed. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim: negociação de acordos sem concessões**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação – SME. **A secretaria**. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-326>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Flavio José Moreira. Educação em direitos humanos: Algumas ideias para a disseminação de práticas transdisciplinares no Direito. In: **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do direito: estudos em homenagem aos 10 anos do curso de direito da Faculdade Christus**. Organizado por Gretha Leite Maia Correia Lima e Zaneir Gonçalves Texeira. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 48, 2005.

GOYARD-FABRE, Simone. **O que é democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Os fundamentos da justiça conciliativa. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano (Coord.). **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional: guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen; SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAIMENIS, Elizabeth; FERNANDES, Fernando Antônio. Alguns aportes da Filosofia e da negociação para a mediação de conflitos. In: ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes**. (Coord.). MEIDA, Samantha Pelajo; JONATHAN, Eva. Salvador: JusPodivm, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Atlas da violência**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/link/7/crimes-violentos-contr-a-pessoa>>. Acesso em: 15 set. 2018.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2004.

LAGRATA NETO, Caetano. **Mediação, conciliação e suas aplicações pelo Tribunal de Justiça de São Paulo. Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional: guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAIA, Andrea; BIANCHI, Angela Andrade; GARCEZ, José Maria Rossani. Origens e norteadores da mediação de conflitos. In: ALMEIDA, Tania. **Mediação de conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes**. (Coord.). MEIDA, Samantha Pelajo; JONATHAN, Eva. Salvador: JusPodivm, 2016.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Acesso à justiça: condicionantes legítimas e ilegítimas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MARCELLINO JUNIOR, Julio Cesar. O giro linguístico contemporâneo e os contributos de Heidegger e Gadamer: o renascer da hermenêutica jurídica. **Revista Eletrônica Direito e Política**, v. 2, n. 3, p. 544-565, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p. 566-592, 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social, Revista de Sociologia**, n.1, p.157-175, maio 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, M. **Em defesa da escola: uma questão política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2017.

MILL, John Stuart. **A liberdade; Utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOORE, Christopher W. **The mediation process: Practical strategies for resolving conflict.** John Wiley & Sons, 2014.

MOURÃO FILHO, Juraci Lopes. **Competências Federativas na Constituição e nos precedentes do STF.** Salvador: Juspodvm, 2012.

NASH, John Forbes. Non-cooperative games. **Annals of mathematics**, v.54, n.2, p.286-295, Sept. 1951.

NUNES, Danilo. **Deixe que eles ganhem:** Como a economia explica que “gentileza” é a melhor estratégia. Disponível em: <<https://danillonunes.com/2013/deixe-que-eles-ganhem.html>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça:** deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ODS. **Agenda 2030 para um mundo sustentável.** Disponível em: <<https://nacoes.unidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ONU. Assembleia geral da UNESCO de 1999. **Resoluções aprovadas pela assembléia geral.** Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 2004.

PIGOZI, PAMELA LAMARCA. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 28, p. e280312, 2018.

PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado. **Direito ao desenvolvimento.** São Paulo, 2002.

PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Coord.). **Direito ao desenvolvimento.** Belo Horizonte: Fórum, 2010.

PREVENINDO a violência e promovendo a justiça juvenil restaurativa: justiça juvenil restaurativa e práticas de resolução positiva de conflitos. Fortaleza: Terre des hommes, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REESE-SCHÄFER, Walter; SCHNEIDER, Vilmar; HABERMAS, Jürgen. **Compreender Habermas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REYMÃO, Ana Elizabeth; CEBOLÃO, Karla Azevedo. AMARTYA SEN e o direito à educação para o desenvolvimento humano. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 3, n. 2, p. 88-104, 2017.

RODRIGUES, Maria Victoria Braz Borja. **A mediação escolar e a redução da violência**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Agora, 2006.

SALES, Lilia Maia de Moraes. **Mediação de conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 40. ed. rev. e atual. até a Emenda Constitucional n. 95, de 15.12. 2016. São Paulo: Malheiros, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação de conflitos**: da teoria à prática. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e consenso**: constituição, hermenêutica e teorias discursivas: da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Forense; São Paulo, Método, 2015.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Da democracia da América**. São João do Estoril: Princípia, 2007.

UNESCO, CN d. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002.

UNESCO. **Planejamento e gestão de políticas educativas: formação em contexto de funcionários do MEC Brasil** / editado por Mariana Mataluna. – Brasília. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2014.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

URY, William. **Como chegar ao sim com você mesmo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 5. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Método, 2008.

VEZZULA, Juan Carlos. A transformação do poder judicial e sua relação com a mediação de conflitos. In: SALES, Lilia Maia de Moraes; BRAGA NETO, Adolfo. **Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos**. Rio de Janeiro: GZ Ed, 2012.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.