



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS

DJAMERE DE SOUSA BRAGA LEITE

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EMPODERANDO-(SE) PELO DIÁLOGO

João Pessoa

2019

DJAMERE DE SOUSA BRAGA LEITE

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EMPODERANDO-(SE) PELO DIÁLOGO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (UFPB) em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

João Pessoa

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA DJAMERE DE
SOUSA BRAGA LEITE, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB.

Aos trinta e um (31) dias do mês de julho do ano de dois mil e dezenove (2019) às quatorze (14) horas, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, realizou-se a Sessão de Defesa de Dissertação da mestranda DJAMERE DE SOUSA BRAGA LEITE, Matrícula 20171020788, intitulada: “**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EMPODERANDO-(SE) PELO DIÁLOGO**”. Estavam presentes, o(a)s Professore(a)s Doutore(a)s: FERNANDO CEZAR BEZERRA DE ANDRADE (Orientador/PPGDH/UFPB), MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE (avaliadora interna/PPGDH/UFPB), e HILDERLINE CÂMARA DE OLIVEIRA (avaliadora externa). O Professor FERNANDO CEZAR BEZERRA DE ANDRADE, na qualidade de Orientador, declarou aberta a Sessão, e apresentou as Membras da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra à mestranda DJAMERE DE SOUSA BRAGA LEITE, para que, no prazo de trinta (30) minutos, apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda, o Professor Orientador passou a palavra às membras da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda respondeu às perguntas elaboradas pelas Membras da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a Sessão foi suspensa pelo Orientador, que se reuniu secretamente com as Membras da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: aprovada com
indicação para publicação

A seguir, o Orientador apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação das Membras da Banca Examinadora, e deu por encerrada a Sessão. E, para constar eu, Antonio Marcelo do Nascimento Neto, na qualidade de Secretário do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé.

João Pessoa, _____ (31) de julho de 2019.

Fernando C. B. de Andrade
Oliveira Bezerra Sousa Zenaide
Hilderline Câmara de Oliveira

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533m Leite, Djamere de Sousa Braga.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EMPODERANDO-(SE) PELO
DIÁLOGO / Djamere de Sousa Braga Leite. - João Pessoa,
2019.

146 f. : il.

Orientação: Fernando Cézar Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Diálogo. 2. Educação em Direitos Humanos. 3.
Empoderamento. 4. Mediação de Conflitos. I. Andrade,
Fernando Cézar Bezerra de. II. Título.

UFPB/CCJ

ao Deus da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A palavra é gratidão. Não conseguiria fazer esta dissertação sem o auxílio de todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado. Gratidão à minha família, aos meus amigos-irmãos. Gratidão ao meu orientador Profº Fernando, que é um exemplo primoroso da excelência da prática docente. Gratidão a Capes pela bolsa concedida. Gratidão a Deus por me permitir a conclusão desta pesquisa.

Em breves linhas, faz-se necessário, agradecer de todo o meu coração a Equipe do EMPAZ, especialmente a Lady e Joelma. Agradeço a Soares e Lourdes pela hospedagem. Aos professores e as minhas queridas Fatinha e Socorro do PPGDH- UFPB e aos meus colegas de sala de aula.

Um pesquisador vivencia a solidão, vivencia a exaustão. A dúvida sempre visita a mente, o olhar nunca mais será o mesmo, no seu interior foi acesa uma luz e com ela um novo entendimento. Valeu a pena, passar por tudo o que passei, vivenciar tudo o que vivenciei, temer tudo o que temi e vencer cada medo em seu tempo próprio.

Conclui, findei, mas não cessei...

Essa é apenas uma etapa, para se chegar ao final de tudo.

EPÍGRAFE

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar, a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e rotina” Paulo Freire, (1982).

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar, à luz Educação em Direitos Humanos, a mediação transformativa de conflitos por mediadores sociais de uma escola pública em Fortaleza- CE, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para responder a duas perguntas centrais: diante dos conflitos ocorridos na escola, quais os efeitos da Mediação Transformativa Escolar? A mediação fomentou uma cultura de diálogo e propiciou o empoderamento da comunidade escolar? A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e se adotou, como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Para o levantamento dos dados utilizou-se de entrevistas, grupo focal, pesquisa documental e diário de campo. Quanto ao tratamento, as entrevistas e o grupo focal tiveram seus registros em áudio transcritos literalmente e os documentos da escola foram integralmente lidos e fotocopiados. As anotações do diário de campo foram manuscritas e utilizadas como memória da pesquisa. Para responder às questões de pesquisa, analisaram-se experiências em uma escola pública no Ceará que lidava, à época da coleta de dados, com a mediação de conflitos, de modo a estabelecer, por essa via interventiva, segundo a interpretação aqui desenvolvida, uma educação em e para os Direitos Humanos. Analisou-se como, através da mediação, processos de resolução de conflitos conduziram à dialogicidade e ao empoderamento dos seus participantes, como preveem as diretrizes políticas e educacionais de uma educação voltada para os Direitos Humanos. Presumindo-se que uma dissertação no campo dos Direitos Humanos deva colaborar com processos que concorrem para a dignidade da pessoa humana, observou-se que esse método pacífico de resolução de conflitos tornou-se política pública na escola quando se verificou que as estratégias de segurança pública tradicionais em face da questão da violência, não surtiem os efeitos desejados. Assim, apesar de todo esforço para a implantação de uma cultura de paz no Estado do Ceará, os conflitos que convergem para atos violentos ainda chegam à escola, que, bombardeada intra e extramuros, precisa desenvolver estratégias de sobrevivência local. Nesse contexto, a história das políticas públicas para prevenir/gerenciar conflitos no contexto cultural brasileiro evidenciou ser a mediação um modo mais eficaz e educativo. Na escola pesquisada, a percepção dos conflitos manteve-se, mas a forma de superá-los tornou-se mais educativa: a mediação entre pares, que, como mostram os dados de entrevistas, grupo focal e observações, aperfeiçoou os meios de resolução dos conflitos. Por isso, o empoderamento e o protagonismo estudantil foram percebidos nos achados dessa pesquisa, pois os adolescentes participantes do caso de mediação escolar demonstraram mudanças internas e externas. Na análise de um caso de mediação horizontal, reconheceu-se o empoderamento pelo diálogo, uma vez que os mediadores proporcionam as partes voz no processo de resolução, incentivando-as a chegarem a um acordo, trazendo, por conseguinte, uma melhora no clima escolar e na convivência. Percebe-se também que, na atividade de mediadores, discentes exercem seus papéis como cidadãos ativos, cientes de que são sujeitos de direito, a partir do momento que se conhecem e reconhecem no outro a extensão do dano causado, o foco não está no conflito em si, mas nos sujeitos nele envolvidos. Desse modo, a mediação transformativa de conflitos escolares, cujo foco recai na recomposição das relações humanas, concatena-se com a educação em direitos humanos, uma vez que proporciona processos dialógicos, diminui o autoritarismo do poder verticalizado existente e gera empoderamento dos sujeitos como cidadãos ativos.

Palavras-chave: Diálogo. Educação em Direitos Humanos. Empoderamento. Mediação de conflitos.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze, in the light of Human Rights Education, the transformative mediation of conflicts by social mediators of a public school in Fortaleza, CE, regarding the empowerment of the subjects through dialogue, to answer two central questions: conflicts in school, what are the effects of Transformative School Mediation? Has mediation fostered a culture of dialogue and fostered the empowerment of the school community? The methodological approach adopted was qualitative and the case study was adopted as a research strategy. For the data collection, interviews, focus group, documentary research and field diary were used. Regarding the treatment, the interviews and the focus group had their audio records transcribed literally and the school documents were completely read and photocopied. The field diary notes were handwritten and used as the research memory. In order to answer the research questions, we analyzed experiences in a public school in Ceará that, at the time of data collection, dealt with the mediation of conflicts, in order to establish, through this intervention, according to the interpretation developed here, a education in and for Human Rights. It was analyzed how, through mediation, conflict resolution processes led to dialogue and the empowerment of its participants, as provided by the political and educational guidelines of an education focused on Human Rights. Assuming that a dissertation in the field of Human Rights should collaborate with processes that contribute to the dignity of the human person, it was observed that this peaceful method of conflict resolution became public policy in the school when it was found that the security strategies the violence, did not have the desired effects. Thus, despite all efforts to establish a culture of peace in the state of Ceará, conflicts that converge to violent acts still reach school, which, bombed intra and extramuros, need to develop strategies for local survival. In this context, the history of public policies to prevent / manage conflicts in the Brazilian cultural context has evidenced that mediation is a more effective and educational way. In the researched school, the perception of conflicts persisted, but how to overcome them became more educational: peer mediation, which, as the interview data, focus group and observations show, improved the means for solving conflicts. Therefore, student empowerment and protagonism were perceived in the findings of this research, since the adolescents participating in the school mediation case demonstrated internal and external changes. In the analysis of a case of horizontal mediation, it was recognized the empowerment through dialogue, since the mediators provide the voice parts in the resolution process, encouraging them to reach an agreement, bringing, therefore, an improvement in the school climate and coexistence. It is also perceived that in the activity of mediators, students play their roles as active citizens, aware that they are subjects of law, from the moment they are known and recognize in the other the extent of the damage caused, the focus is not on conflict. Thereby, the transformative mediation of school conflicts, whose focus rests on the recomposition of human relations, is linked to human rights education, since it provides dialogic processes, diminishes the authoritarianism of power existent and generates the empowerment of the subjects as active citizens.

Key- words: Dialogy. Education in Human Rights. Empowerment. Mediation of conflicts.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CF	Constituição Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNV	Comunicação não - violenta
CPC	Código de Processo Civil
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos humanos
EMPAZ	Escola Mediadora que promove a paz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação
LM	Lei de Mediação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPE	Ministério Público Estadual
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania
PPE	Projeto Pedagógico Escolar
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SNDH	Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TA	Termo de Assentimento
TJPB	Tribunal de Justiça da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS TABELAS GRÁFICOS E IMAGENS

QUADRO 1 – Características da Mediação Transformativa	38
QUADRO 2 – Comparativo das escolas/ modelos de Mediação de Conflitos.....	40
FIGURA 1 - Demonstrativo da relação dinâmica do empoderamento segundo Freire (1986,1983a) com a mediação escolar.....	74
FIGURA 2- TOTEM (Arte feita pelos educadores da escola para reproduzir reflexões sobre a cultura de paz)	91
FIGURA 3 – VIOLENTOMETRO (criação dos educadores da escola)	92
FIGURA 4 – Arte produzida por alunos e professores para a entrada da sala de mediação	94
FIGURA 5 – Mediação realizada por alunos dos 6º anos	94
FIGURA 6 – Análise dos conteúdos das falas no grupo focal.....	113
GRÁFICO 1 – Gráfico de Atendimentos através da Mediação: principais motivos	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 A MEDIAÇÃO DE CONFLITO: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO	21
2.1 A prática da mediação de conflitos na educação	24
2.2 Avanços das práticas de mediação por uma cultura de paz no Brasil: para além da intervenção do Poder Judiciário	26
2.3 A mediação de conflitos: bases conceituais	29
2.4 A mediação de conflitos: modelos e finalidades	32
2.4.1 A Mediação Negocial da Escola Tradicional de Harvard.....	32
2.4.2 Mediação Avaliativa ou Conciliação.....	33
2.4.3 Mediação Circular Narrativa	34
2.4.4 Mediação Cidadã.....	35
2.4.5 A Mediação Transformativa	36
2.5 A Mediação de Conflitos na Escola: contexto internacional.....	41
2.5.1 A Mediação de Conflitos e a Cultura de Paz na Educação Brasileira.....	42
2.5.2 Do Conflito à Violência no Espaço Escolar: um olhar transformativo.....	46
2.5.3 Ressignificando as relações: do conflito à empatia.....	50
2.5.4 Base principiológica da aplicabilidade da mediação de conflitos na escola	50
2.5.5 O mediador escolar e a sua formação	52
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	55
3.1 Educar em Direitos Humanos: quebrando o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem	58
3.2 A educação e os direitos humanos: educação para paz.....	59
3.3 A escola a educação em direitos humanos: processos de empatia e de reconhecimento na relação EU-OUTRO.....	61
3.3.1 Contribuições para a formação de sujeitos de direitos	63
3.3.2 A dialogicidade como práxis na resolução dos conflitos na escola	64
3.4 A Mediação escolar como instrumento essencial aos processos de empoderamento e protagonismo à luz da Educação em Direitos Humanos	66
3.4.1 Empoderamento: base conceitual	69

3.4.2 O “empowerment” Freiriano: sua acepção explícita em medo e ousadia.....	72
4 METODOLOGIA.....	76
4.1 Procedimentos da Pesquisa: panorama geral	76
4.2 Análise Documental	78
4.3 O contexto da pesquisa: locus e sujeitos.....	79
4.4 A Entrevista e a Grupo Focal.....	80
4.5 A observação e o Diário de Campo.....	81
4.6 Critério Ético da pesquisa.....	82
4.7 Os procedimentos de análise.....	82
5. EMPODERANDO(-SE) PELO DIÁLOGO: A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	84
5.1 O Projeto Escola Mediadora que promove a paz- EMPAZ.....	84
5.2 A Escola.....	88
5.3 “Rebolando o corretivo” : um caso de mediação entre pares	95
5.4. O que dizem, sem palavras, os alunos mediadores e mediados?	98
5.5 Análise das Entrevistas.....	103
5.6 Análise do Grupo Focal	110
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A- Roteiro de Entrevistas para os Mediadores.....	141
APÊNDICE B – Roteiros de Entrevista para os Mediados.....	142
APÊNDICE C- Roteiro para Grupo Focal.....	143
APÊNDICE D- Termo de Assentimento	144
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis.....	146

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos no campo escolar sempre foi uma das mais difíceis ações para aqueles que militam por uma educação capaz de ir além da mera transmissão de conhecimento formal, a fim de alcançar a formação do ser social de cada ator educacional, como ser um cidadão ativo e cômico de seus direitos e deveres.

Em tempos líquidos (BAUMAN 2004, 2007), em que os laços humanos se fragilizam e a cultura do medo impede de ver no outro o próximo, ou seja, outro humano, semelhante, gera-se a incapacidade de empatia. A “convivência” humana tornou-se, em alguns casos, insuportável, ao ponto de inexistir a ferramenta mais hábil para se compreender o outro – o diálogo.

Nessa prática de mando e de antidiálogo, tornou-se “práxis” buscar um terceiro, de preferência com poder de decisão, a fim de dirimir conflitos. No caso da escola – o diretor e, quando se trata do meio judiciário, o juiz. Nesse diapasão, o mediador judicial, acionado em situação de conflito, quando tratado numa sessão de mediação (BRASIL, 2017), tem por função estabelecer um possível acordo entre as partes litigantes; ele muitas vezes se vê prejudicado por uma pauta apertada que lhe permite mediar um conflito em vinte minutos.

Sabe-se que uma sentença judicial produzirá alguma insatisfação: de um lado um vencedor e, do outro, alguém que terá uma obrigação a ser satisfeita. O processo “ganha-perde”, na maioria das vezes, torna as partes em inimigos, principalmente nos casos em que a relação é continuada.

Compreender que a mediação propicia o diálogo e fomenta uma cultura de paz dá respaldo para entender que, no tocante ao conflito levado ao Poder Judiciário, as partes não possuem mais nenhum tipo de contato que possibilite um diálogo. Dessa feita, busca-se um terceiro (o juiz) para decidir de quem é o direito.

No contexto escolar não é diferente, as partes em conflito necessitam também de um terceiro (diretor, orientador pedagógico...) para decidir quem tem a razão e quem será punido, principalmente quando a escola não possui os meios autocompositivos para gerenciar seus conflitos. Ora, como se pode inferir disso, a escola é um campo fértil para vivenciar regras de convívio e de resolução de seus respectivos conflitos. Porém, isso é feito ainda com base nos modelos tradicionais de convivência e de adjudicação.

Ora, cada vez mais se sabe que a função educativa da escola, a partir da modernidade, passou a envolver a formação de cidadãos aptos à argumentação que leva ao diálogo, para que

no futuro uma cultura de extrema litigância como a nossa se enfraqueça e as novas gerações aprendam a conviver pacificamente, transformando conflitos em ocasiões de humanização.

Isto também é importante, em particular, porque na contemporaneidade muitos dos conflitos conviviais que ocorrem na escola convergem para atos violentos, afetando o sistema educativo e produzindo consequências por vezes devastadoras no âmbito social. Se, de um lado, a escola é lugar de aprender a conviver (DELORS et al.,2010), de outro lado, essa aprendizagem não é natural nem imediata ou simples. Ela requer, sempre, a construção de valores, direitos e normas, que se dá no dia a dia, sem dispensar jamais os conflitos, inerentes à convivência.

Destarte, a adoção de estratégias para gerenciar situações de conflitos conviviais no contexto escolar é vista necessária, mas, de todo modo, ainda tratada como um desafio às políticas públicas educacionais, pois a compreensão do conflito como ocasião de formação para a convivência pacífica em e para os direitos humanos é recente.

Além disso, na realidade, nem sempre a escola dispõe de condições adequadas para resolver os conflitos. Há dificuldades de formação do corpo de profissionais, que se sentem despreparados, tanto para prevenir violências nas inter-relações quanto, sobretudo, para gerir os conflitos. Serve como exemplo a própria noção de conflito como um processo inerente à convivência: boa parte das dificuldades de obedecer a regras e normas escolares, por exemplo, é atribuída por docentes sobretudo a variáveis que a escola não pode controlar (como as de origem familiar e socioeconômica), responsabilizando-se quase sempre apenas o discente – sem atentar-se para as variáveis institucionais, próprias à escola e às relações que a constituem. O problema é complexo, assim como as medidas de sua gestão.

No que tange à gestão dos conflitos pela escola, parte dessa falta é suprida, de forma incipiente, pela assistência dos Conselhos Tutelares, CRAS- Centros de Referência de Assistência Social, CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social, como também pelo Ministério Público (MP). Ainda assim, como se pode imaginar, nota-se que, mesmo contando com as redes socioassistenciais, nem sempre é possível aclamar a solução pacífica dos conflitos, fomentando uma cultura para o diálogo.

A análise dessas questões iniciou-se, para esta pesquisadora, no seu exercício do Serviço Social (2006): lidar com desenvolvimento de comunidades que enfrentavam alto grau de vulnerabilidade social trouxe a percepção da importância de dar a essas vozes, silenciadas pela fome e opressão, a escuta própria àquela dos sujeitos de direito, mas de forma ainda

incipiente, pois ali estava uma mediadora institucional que, presa ao “poder-sobre”, tinha pressa (SIX, 2001) e realizava encaminhamentos institucionais possíveis.

Alguns anos depois, enquanto advogada (2015), à época recém-formada, surgiram as primeiras experiências com a mediação judicial. O trabalho de voluntariado no Tribunal de Justiça da Paraíba propiciou uma aproximação com a Mediação Judicial, e, naquela oportunidade, no Projeto de Mediação Comunitária e Escolar, surgiu o convite de instruir a comunidade e os profissionais da educação sobre esse método autocompositivo. Reviver profissionalmente as questões sociais que permeiam escolas e comunidades fomentou reflexões profundas: uma delas foi compreender **quais efeitos desse método de resolução de conflitos**.

Durante as instruções de Mediação Extrajudicial (Escolar e Comunitária), era perceptível como essa nova cultura contribuía para oportunizar, através do diálogo, soluções dos conflitos, de forma pacífica, produzindo processos empáticos (para colocar-se no lugar do outro). Diferentemente da mera punição escolar (processos tradicionais de resolução de conflitos), na mediação as partes decidem qual é a melhor caminho para findar aquele conflito; um dos princípios da mediação é o empoderamento das partes, o mediador não tem poder decisório.

Nos anos de 2016 a 2018, junto com o Ministério Público da Paraíba, através do Projeto “Na Escola, com Respeito”, conheceu-se com maior proximidade a realidade das Escolas Públicas do Estado da Paraíba, suas celeumas e entraves. Ouvir os depoimentos angustiados dos professores, por não saberem mais lidar com os conflitos dentro das escolas, produziu a curiosidade de entender **os efeitos dessa forma pacífica de resolução onde já se efetivava como uma política pública**.

No Estado da Paraíba há trabalhos de profissionais que utilizam a mediação e os círculos de construção de paz para lidar com os conflitos intramuros na escola, porém em caráter de ressignificação profissional. Ao sondar de forma mais apurada, nota-se que ocorrem sensibilizações e instruções em algumas escolas públicas, como também Projetos do Ministério Público Estadual (MPE/PB) e do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), mas não como uma política pública efetiva e inserida nas Secretarias de Educação.

Após meses pesquisando através da rede mundial de computadores (*internet*) e realizando ligações para diversas secretarias de Educação, encontrou-se um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de Fortaleza que lida com a Mediação Escolar, na

verdade uma política pública, que tem a função de estabelecer uma cultura de paz através dos processos de Mediação de Conflitos.

Na primeira visita ao Ceará, em abril de 2018, investiu-se uma semana conhecendo as principais escolas que aderiram ao Projeto EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz), a fim de compreender a extensão dessa política e encontrar um caso a ser pesquisado. Na segunda visita, em agosto do mesmo ano, realizaram-se novas observações e as entrevistas do caso elegido.

Ora, nesta pesquisa **analisa-se a mediação de conflitos numa escola pública, como estratégia para o empoderar(-se) através do diálogo em contextos de disputa**. Em função dela, surgiram as seguintes **perguntas**: diante dos conflitos ocorridos na escola, quais os efeitos da Mediação Escolar? A mediação fomenta uma cultura de diálogo e propicia o empoderamento da comunidade escolar?

À luz de Farias (2014), o contexto escolar é um espaço em que ocorrem situações em disputa, promovendo conflitos. Segundo Charlot (2002, p. 432), “o ambiente escolar é permeado por diferenças, desigualdades e diversidades, seria impossível conceber uma escola sem conflito”. Isso, por seu turno, se mal manejado, proporciona a inibição do curso natural no tocante ao processo educativo. Para a primeira autora, “as crianças, portanto, podem se sentir impossibilitadas de ir e vir da escola, de aprender efetivamente quando estão na escola e de assimilar os benefícios da educação” (FARIAS,2014, p.263). Desta sorte, a violência suscitada nesse contexto pode gerar alguns norteadores negativos, a saber: repetência, evasão escolar, excesso de faltas, falta de motivação e baixo rendimento” (p.265).

Importante esclarecer que mediar não significa apenas resolver o conflito, principalmente à luz de uma educação voltada para os Direitos Humanos, mas transcendê-lo, transformá-lo (LEDERACH,2018). “O conflito não é algo que se resolve, ou mesmo se dissolve, mas algo que se transforma. Sem o conflito, o ser humano não cria, não vive, não se recria” (SIX,200,p.8).

No propósito de aclarar esse posicionamento, é importante diferenciar o que vem a ser a mediação, em relação à estratégia da conciliação: para Tartuce (2015), a mediação e a conciliação são duas técnicas de autocomposição, sendo a conciliação aquela na qual o terceiro imparcial, mediante atividades de escuta e investigação, auxiliará as partes a celebrarem um acordo, até mesmo expondo pontos fortes e fracos de suas posições e propondo caminhos para dirimir o conflito. Na mediação, a função de negociador para um possível acordo é retirada do

mediador, nesta ele se porta como um facilitador do diálogo que dará às partes a oportunidade de encontrarem juntas o melhor caminho para o litígio.

No que toca à mediação de conflitos na escola, possui características semelhantes, conta com a participação de terceiros que auxiliarão as partes no conhecimento das origens multifacetadas do litígio, fazendo com que elas próprias proponham soluções para os seus conflitos. Porém, seu caráter é pautado da informalidade, de sorte que a mediação se torna uma cultura, os alunos buscam na conversa um meio de transformar as relações. Pode-se afirmar que a conciliação visa ao acordo, enquanto a mediação, ao restabelecimento das relações desgastadas pelo conflito, ainda que não ocorra naquele momento um consenso entre os conflitantes.

Pressupondo as informações supracitadas, fazem-se urgentes a pertinência e a relevância da pesquisa, pela necessidade de se analisar, no âmbito escolar, os efeitos da mediação como forma de gerenciamento de conflitos à luz da educação em direitos humanos.

Além disso, a tese proposta difere da ótica jurídica do que vem a ser a prática da mediação. Por essa razão, explica-se acerca de qual mediação se trata nesta dissertação: aquela que se liga à cultura da instituição escolar, com caráter informal e totalmente dialógico, associável a uma educação em e para os Direitos Humanos. Assim, **analisa-se a mediação transformativa de cunho não acordista**, com caráter interdisciplinar.

As seguintes referências filosófico-educativas são adotadas, a partir das íntimas relações entre as perspectivas política e epistemológica da Educação em Direitos Humanos: Andrade e Rechembach (2106); Candau (2010); Carbonari (2105); Dias (2007); Flores, Ferreira e Melo (2014) e Silveira et al. (2007). No tocante às categorias “empoderamento” e dialogicidade, no contexto da pedagogia de Paulo Freire (1983a, 1983b, 1986); Baquero (2012); Gohn (2002, 2004) e Roso e Rosmanini (2014).

Na **metodologia** adotada para a realização desta pesquisa, considerando os objetivos traçados para desenvolvê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, associada à análise documental e bibliográfica. Em relação à natureza, ou seja, ao tipo de pesquisa, verifica-se que ela foi “*ex post facto*”, pois a variável independente, que no caso em comento é a mediação escolar, não é manipulável, pois tal fato já aconteceu (KERLINGER, 1980; SANTOS, 2004). Para os autores, muitos problemas nas ciências comportamentais são problemas *ex post facto* e requerem pesquisas com esse desenho, simplesmente porque as variáveis não são manipuláveis.

Para responder às questões com as perspectivas apresentadas, analisam-se experiências em uma escola pública no Ceará que lidava, à época da coleta de dados, com a mediação de conflitos, de modo a, por essa via interventiva, estabelecer, segundo a interpretação aqui desenvolvida, uma educação em e para os Direitos Humanos. Presumindo que eles tenham ocorrido naquela escola, analisa-se como, através da mediação, processos de resolução de conflitos conduziram à dialogicidade e ao empoderamento dos seus participantes, como preveem as diretrizes políticas e educacionais. Importante esclarecer que há um capítulo próprio para a metodologia dessa pesquisa.

Para tanto, o **objetivo geral** foi analisar à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por mediadores sociais¹ de uma escola pública em Fortaleza-CE, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo. Desdobraram-se como **objetivos específicos**: discutir a relação entre Mediação e Educação em Direitos Humanos; descrever uma experiência de Mediação de Conflitos, numa Escola Pública em Fortaleza, integrante do Projeto Municipal EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz); e analisar, a partir da noção de empoderamento através do diálogo, os efeitos da experiência descrita.

A dissertação foi organizada em quatro partes: além desta introdução, os dois primeiros capítulos tratam da fundamentação teórica; o terceiro, dos aspectos teóricos-metodológicos; o quarto, da análise dos dados, seguido da conclusão, com respectivas recomendações para contribuir com o campo pesquisado.

Assim, no segundo capítulo, trata-se da mediação de conflitos, em um panorama histórico e na sua evolução como método autocompositivo na educação e no Poder Judiciário, caracterizando a base conceitual e as escolas sobre a mediação, no que tocam a suas finalidades. Discorre-se também sobre a mediação escolar no contexto internacional e brasileiro. Para isso se traça uma abordagem dos tipos de Escolas de Mediação descritos na doutrina – Bush; Folger (1994, 1996, 2005); Nunes (2016); Parkinson (2016); Six (2001); Vasconcelos (2015); Warat (2001) – para explicar qual o tipo de mediação de melhor aplicabilidade no contexto escolar que se concatena com a Educação em Direitos Humanos. Nesse passo, elencam-se a mediação escolar propriamente dita, suas origens, desenvolvimento e bases principiológicas (AMSTUTZ; MULLET, 2012; PRANIS, 2010; RIOS, 2012; RODRIGUES, 2016).

¹ Mediador Social- nomenclatura dada pelo Programa EMPAZ, o mediador social equivale ao mediador escolar.

No terceiro capítulo, caracteriza-se a Mediação de Conflitos no espaço escolar, assim como sua relação com a Educação em Direitos Humanos (ANDRADE; RECHEMBACH, 2106; CANDAU; 2010; CARBONARI, 2105; DIAS, 2007; FLORES; FERREIRA; MELO, 2014; SILVEIRA et al., 2007). Evidenciam-se os processos dialógicos (FREIRE, 1997; BOHM, 2005; MELO NETO, 2011) para uma educação na escola voltada para a cultura de paz, na formação de sujeitos de direito. Objetivou-se também evidenciar a polissemia da palavra empoderamento, que denota também autonomia e emancipação, e se desdobra no empoderar(-se) coletivo e individual (ROSO; ROSAMANI, 2014).

O quinto capítulo do trabalho caracteriza seus elementos metodológicos: nele são descritas as escolhas realizadas ao longo da pesquisa e apresentado o campo de pesquisa, o contexto do Programa EMPAZ. Apresentam-se ainda os motivos da escolha de uma abordagem qualitativa, do estudo de caso único e da triangulação estruturada em grupo focal, com entrevistas semiestruturadas, observação e notas de campo, além da forma de tratamento dos dados. Também é nesse capítulo que as questões éticas são explicitadas, em especial quanto ao sigilo de identificação dos participantes, da escola pesquisada e da região onde se localiza. Diante disso, salienta-se que todos os nomes mencionados ao longo da pesquisa são fictícios para preservar os entrevistados.

O quarto capítulo se presta à apresentação e análise dos dados. Abordam-se os dados empíricos produzidos através das entrevistas, de Grupo Focal, de Diário de Campo e das observações sistemáticas realizadas. Inicialmente, apresenta-se o Projeto EMPAZ, em seus objetivos, finalidades e procedimentos. Em seguida, a escola é caracterizada, em sua infraestrutura e seu entorno social. Depois, apresenta-se a forma de mediação nela praticada, para ilustrá-la com um caso lembrado pelos discentes envolvidos na mediação. É por meio da análise dessa memória e de como ela foi produzida que são examinados os conteúdos (BARDIN, 1977) fornecidos pelos discentes, em três blocos: conteúdos relativos a linguagem corporal (não verbal) que aparece nas entrevistas e no grupo focal; conteúdos concernentes aos relatos das entrevistas individuais; e os conteúdos referentes ao grupo focal. Neste capítulo, demonstra-se que, ao fomentar na escola uma cultura de paz, através da resolução pacífica dos conflitos na mediação transformativa, por utilizar a fala em diálogo, tem-se uma educação voltada para os Direitos Humanos. Então a mediação transformativa é instrumento dessa educação.

Em arremate, as considerações finais, apresenta-se os limites e desdobramentos desta pesquisa, com suas recomendações.

2 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

No decorrer da história humana, os conflitos serviam para mostrar quem era o mais forte, física e belicamente. Os que conquistavam terras se apoderavam dos seres humanos que ali estavam, a discórdia e a submissão total impediam qualquer tipo de negociação entre os disputantes em batalha, inviabilizando a possibilidade do diálogo. Nesse impasse, o conquistador se sobressaía na força do seu braço, à custa da escravidão e morte dos seus inimigos. Existia, predominantemente, o mando, para o oprimido entregar tudo o que tinha a seu opressor.

Apesar disso, é notório que a amizade e a discórdia sempre estiveram igualmente presentes na existência humana: porém, tanto na discórdia como na amizade, sempre existiu e sempre existirão conflitos e tensões, inevitáveis na convivência. Para Empédocles de Agrigento (483-424 a. C), a força da Amizade une e mistura os elementos – terra, água, ar e fogo; e a força da Discórdia separa e destrói os seres. “Os seres mortais, que contêm em si tanto a força da Amizade como a força da Discórdia, são constituídos pelo esforço da Amizade em conciliar as partes separadas” (LUCKESI; PASSOS, 2012, p.113).

Os conflitos surgem através das relações de amizades e das relações de discórdia, diferindo pela força destrutiva ou construtiva (DEUTSH, 1977) para o seu desfecho. O conflito tratado pela força construtiva gera a oportunidade de transformações das relações, com o fito do seu fortalecimento, diferentemente do uso da força destrutiva e sem gerenciamento do conflito, que acarreta a quebra total das relações. Através do conflito, também surgem modos de convivência pacífica, com a finalidade de estabelecer o mínimo harmonioso entre os seres humanos.

Se em toda e qualquer relação humana há conflito, também existem na sociedade os meios para lidar com eles. Uma das formas negativas de resolução mais antigas “era”² a autotutela, meio pelo qual os indivíduos resolviam o conflito com a violência extrema ou até a morte do seu inimigo, quando o Poder Estatal inexistia.

Em outras culturas, buscava-se o sábio ou líder comunitário para assim resolver os dissensos. A cultura oriental, por exemplo, em seus primórdios dava sempre importância à resolução de suas querelas através do diálogo, por meio de reuniões comunitárias. Nas sociedades ocidentais, há uma cultura de ignorar os conflitos ou escondê-los (NUNES, 2016):

² O uso das aspas se dá pelo fato de que a sociedade brasileira em pleno século XXI discursa a necessidade de uma postura de justiça pelas próprias mãos.

ignorando-os, não há como tratá-los, donde uma das possíveis causas de termos uma cultura de litígio que gangrena a nossa jurisdição.

Mediar conflitos sem a mão institucional da Justiça, portanto, não é um método novo, remonta das antigas civilizações e culturas, desde o século V a. C. O confucionismo elegeu um “viver bem”, utilizando-se do princípio da cooperação nas relações (NUNES, 2016; PARKINSON, 2016). Em muitas tribos africanas, antropólogos descrevem o uso da mediação como parte das tradições tribais, nas quais o chefe da tribo seria o responsável pela resolução das disputas entre indivíduos, famílias ou aldeias.

Ao longo da história, a mediação esteve presente em diversas culturas: judaica, cristã, islâmica, hinduísta, budista, confucionista e em muitas culturas de povos indígenas.

Em sua maior parte, os mediadores de outras épocas e culturas eram treinados informalmente e desempenhavam o seu papel no contexto de outras funções ou deveres. Somente a partir do Século XX a mediação tornou-se formalmente institucionalizada e desenvolveu-se como uma profissão reconhecida. A prática moderna da mediação expandiu-se exponencialmente pelo mundo, sobretudo nos últimos 25 anos. **Este crescimento deve-se em parte a um reconhecimento mais amplo dos Direitos Humanos** e da dignidade dos indivíduos à expansão das aspirações pela participação democrática em todos os níveis sociais e políticos à crença de que um indivíduo tem o direito de participar e de ter o controle das decisões que afetam sua própria vida [...] (MOORE, 1998, p.34, *grifo ausente no original*).

Culturas em diversos países, como Japão, Coreia, Tailândia, Malásia, Indonésia, Índia, Nepal, Bangladesh, Nova Zelândia, Austrália, Filipinas, na Ásia e Pacífico, desenvolveram serviços de mediação para resolverem disputas e promover consensos.

Na África do Sul, as tribos repassam as tradições da mediação para resolverem disputas entre vizinhos. “Os *Tswana*, do sul da África, usam chefes e conselhos, e algumas tribos da Nigéria usam chefes para chegar a resoluções negociadas” (CAMAROFF; ROBERTS apud MOORE, 1998, p.45). Oriente Médio, Israel e Europa Ocidental possuem também práticas de mediação, com aplicações em vários ambientes.

Na América Latina, países que possuem culturas indígenas e hispânicas têm utilizado também esse método autocompositivo. No caso da Argentina, políticas de mediação judicial, comunitária e escolar são efetivadas. E, no Brasil, as práticas de Mediação de Conflitos remontam aos povos indígenas e quilombolas: a prática do diálogo, no qual um terceiro, que inspira confiança e sabedoria, mediava os conflitos naturalmente, era comum entre eles.

Desde os primórdios da civilização, o acesso à justiça (enquanto possibilidade de composição justa da controvérsia) sempre pôde ser concretizado pela negociação direta ou pela mediação de um terceiro. Em certo momento histórico, porém, a distribuição da justiça acabou centralizada no Poder

Judiciário; nos Estados liberais burgueses dos séculos XVIII e XIX, o direito ao acesso à proteção judicial significava essencialmente o direito formal do indivíduo agravado de propor ou contestar uma demanda (TARTUCE, 2016, p.181).

A ideia do monopólio jurisdicional para afastar a autotutela, com a finalidade de limitar o poder do mais forte, reduziu a capacidade de o cidadão resolver seus conflitos de forma autocompositiva. Se, a partir de então, os cidadãos foram induzidos a resolverem seus conflitos apenas com a mão do Estado, isso também acarretou numa cultura da litigância e da disputa sem diálogo, fazendo com que se produzisse acúmulo de processos e, logo, demora em ter-se sentenças transitadas em julgado satisfatórias.

Hoje, então, se verifica a necessidade de mudança e democratização na resolução de conflitos, uma vez que, com a burocratização das estratégias de resolução de conflitos, o Poder Judiciário brasileiro enfrenta uma crise³, é nítida a desproporção entre a oferta de serviços e o quantitativo de processos que diariamente são protocolados.

Desta forma, através da Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) 125/2010⁴, ocorre no Brasil uma estruturação da política Judiciária Nacional, o CNJ como órgão maior; os Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos -NUPEMECs, que possuem a finalidade de instalação e fiscalização dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania-CEJUSCs (BRASIL,2017). No afã de estabelecer um sistema multiportas, que favoreça aos cidadãos que necessitam do Poder Judiciário, terem a oportunidade de escolher diferentes métodos de resolução.

Através dos CEJUSCs os mediadores, conciliadores e facilitadores atuam em demandas que lhes são colocadas, tanto na esfera cível, como também criminal. É notório que diante da necessidade urgente de mudar e democratizar a resolução de conflitos, o Poder Judiciário cria dispositivos consensuais e adequados à resolução das lides.

Nesse contexto, surge também a Lei 13.140/2015 (Lei de Mediação – LM), promulgada em 26 de junho de 2015, que dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e a autocomposição de conflitos no âmbito da administração

³ “Como bem pondera Ada Pellegrini Grinover, fatores como burocratização na gestão dos processos, mentalidade do juiz (que nem sempre lança mão dos poderes que os códigos lhe atribuem) e falta de informação para os detentores dos interesses em conflito tendem a levar “à obstrução das vias de acesso à justiça e ao distanciamento entre o Judiciário e seus usuários”; isso acarreta não só o descrédito na magistratura e nos operadores do direito, mas tem como preocupante consequência a de se incentivar a litigiosidade latente, que frequentemente explode em conflitos sociais” (TARTUCE, 2015, p.158) .

⁴ [...] “pela Resolução n.125/ CNJ, e que culmina com a tônica “consensual” do Novo CPC (Lei n. 13.105/2015) promulgada em data próxima à da Lei de Mediação (Lei 13.140/2015), altera esse cenário” (TARTUCE, 2015, p.67)

pública. No seu parágrafo único, define-a como uma atividade técnica, exercida por um terceiro imparcial, sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

Ora, a positivação da norma não resolve a crise do Judiciário, ainda há muitas lides a serem resolvidas. Contudo, promover antes e durante no processo judicial a possibilidade de as partes autocomporem seus litígios é um avanço. Ter “voz” no processo pelo qual está envolvido “pressupõe a existência de cidadãos ativos” (MARTINS, 2002,p.49). Todavia, a quebra de paradigmas requer tempo, fomentar uma cultura de paz é um processo complexo.

Contudo, apesar de toda a normatização no âmbito de fomentar uma cultura de paz, a gênese de tal prática e a sua discussão inicia-se na Educação, como vê-se a seguir.

2.1 A prática da mediação de conflitos na educação

Diante da “apropriação” da mediação e da conciliação de conflito como técnica, no campo do Poder Judiciário surge a seguinte pergunta: de onde emergiram as primeiras discussões dessa prática no Brasil?

Para Zenaide (2018)⁵, o interesse por essa via interventiva, além de não ser nova, não é tampouco uma inovação do Poder Judiciário. Os conceitos e práticas da mediação iniciam suas discussões no campo da educação, daí que esse método não chegue à escola a partir do mundo jurídico, como enfatiza a autora. De fato, já em fins do século XX – antes, portanto, da instalação de uma política pública associada à mediação de conflitos – a Unesco inicia seminários sobre a cultura de paz, principalmente quando ocorre uma forte publicização acerca da violência urbana na escola, ou seja, quando a escola deixa de ser um espaço seguro, o governo reúne várias vias interventivas para que se atue nela, para isso, realiza-se seminários e cursos, com o afã de dinamizar uma cultura de paz (ABRAMOVAY; RUA, 2002; UNESCO, 2012). A intenção era fazer do jovem um protagonista, através da arte, da dança... e do diálogo. Uma juventude protagonista da sua história, retirando o tema da violência, da morte e do medo. As questões agudizam-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1999)⁶, período em que se tornou necessário investir na escola para fazer dela um espaço seguro, voltado à boa

⁵ Em seu parecer no exame de qualificação desta dissertação (em 14.12.18).

⁶ O texto de Denise Paiva, publicado no Rio de Janeiro em Abril de 2001, corrobora a afirmação da Dr.a Maria de Nazaré Zenaide. Inteiro teor do artigo no Site: http://www.nepp-dh.ufrj.br/paz_escola.pdf, aceso em 02 de jan. 2019.

convivência. Ressalta-se que esse horizonte não se encontra em políticas voltadas apenas para a Segurança Pública, mas com ações voltadas a Educação em Direitos Humanos. Para Zenaide (2018), a nomenclatura “Mediação” inexistia, pois não era utilizada a mediação de conflito como um método, uma técnica, era uma prática reiterada e transversal a fim de gerar uma cultura de paz e de diálogo nas escolas. Quando o Judiciário se apropria da Mediação em sua prática, através da Resolução 125 do CNJ, reproduz uma política elaborada nos Estados Unidos, através da Escola de Negociação de Harvard, essa forma mais cartesiana de resolver conflitos judiciais de forma mais “célere”.

Há uma distância metodológica e prática entre a Mediação de conflitos exercida na escola e aquela exercida no Judiciário. A primeira visa transformar o ambiente educacional e gerar discentes capazes de dialogar acerca de seus conflitos, levando para a sua vida a prática transformadora do diálogo: é aberta e mais dinâmica, sua vertente está alicerçada numa educação em e para os direitos humanos, numa prática restaurativa de justiça. A segunda teve o intuito de criar no Brasil um sistema multiportas de Justiça, em que o demandante tem como opção estabelecer um acordo e ser com a parte demandada protagonista do processo: neste tipo de mediação, o mediador é preparado para facilitar um consenso das partes; se porventura estas, ao final da mediação judicial, retomarem seus relacionamentos, isso já não é responsabilidade do Poder Judiciário e não deve primariamente ser objetivo da intervenção.

No caso pesquisado, observou-se a escassez de profissionais para a demanda das escolas, muitos diretores abarcam responsabilidades que não lhes competem: por exemplo, em visita a escolas cearenses não envolvidas na pesquisa, identificaram-se situações como a diretora assumir a sala de aula por falta de professor, assumir a portaria pelo fato de não haver porteiro na escola, temendo abrir a escola pela manhã, pois o vigia havia sido exonerado e não foi colocado outro no seu lugar. Declarou: “Ninguém sabe que não tem vigia, se souberem a escola é invadida”, essa escola ainda não fazia parte do EMPAZ, mas o Projeto estava sendo proposto naquele momento de visita.

A Mediação Escolar e a Comunitária, exercidas no Brasil antes da positivação da lei – e agora com maior enfoque como política pública pós-lei –, demonstram características de uma cultura de paz e de diálogo, em que a hierarquização do “poder sobre” é enfraquecida, uma vez que gera processos emancipatórios (VASCONCELOS, 2015; SIX, 2001; WARAT, 2001). Esse tipo de mediação de conflitos é também reconhecido como restaurativo: alguém sofreu um dano que deve ser reparado, enquanto o que o cometeu deve se responsabilizar e se esforçar para repará-lo da melhor forma. Ao analisarem-se as bases genuínas da mediação de conflitos através de manuais (CNJ, 2016) e da doutrina no campo jurídico, concorda-se com Jaccoud (2017) em

que a observância dos princípios de empoderamento e da autonomia se dão em ambientes comunais⁷.

Como propõe o Judiciário, a lógica da mediação resume-se a um simples processo resolutivo, em que o resultado da mediação se sobrepõe ao processo. Ao contrário, a Educação em Direitos Humanos reverte essa concepção, por valorizar mais o processo que o produto da mediação. Assim, a mediação escolar com viés restaurativo e transformativo evidencia um pioneirismo e ao mesmo tempo uma quebra do traço elitista trazido pelo judiciário, com características humanistas em direitos humanos, como veremos a seguir.

2.2 Avanços das práticas de mediação por uma cultura de paz no Brasil: para além da intervenção do poder judiciário

Nessa perspectiva de uma vivência transdisciplinar, a mediação no Brasil também delinea contornos fora do campo judicial, num formato de políticas públicas. O último estudo qualitativo sobre as boas práticas da mediação no Brasil, realizado em 2014, pelo Governo Federal, revelou que a Mediação é uma prática disseminada em todo o país. A região Sudeste destaca-se pelo formato de uma política pública efetiva no âmbito extrajudicial, conforme o estudo. A pesquisa revela que 42% dessas práticas concentram-se no Poder Judiciário através da Conciliação e Mediação; seguindo de 4% da mediação para idosos, 4% de mediação para infrações penais, 4% de mediação junto à Universidade, 4% de mediação para acidentes de metrô e mediação escolar, 15% para Mediação Comunitária e 19% para outros tipos de mediação. (BRASIL, 2014).

A pesquisa revela que a Prática da Mediação Judicial se evidencia em detrimento das outras, possivelmente pelo fato de existir banco de dados, uma vez que a administração pública se pauta pelo princípio da publicidade. Diferentemente do caso das mediações exercidas judicialmente, o caráter informal das mediações escolar e comunitária torna impreciso o quantitativo de suas “efetivações”⁸ - até porque a prática tem uma finalidade diferente, a saber: a pacificação social e o fortalecimento das relações, como no caso da mediação escolar e comunitária.

Ainda assim, tem-se evidenciado o desenvolvimento da mediação escolar, no Nordeste, em que alguns Estados, como Pernambuco, Bahia, e Ceará, se destacam no domínio dessas intervenções. Na Paraíba há projetos sendo efetivados, porém não com caráter de

⁷ Palavras da autora.

⁸ No âmbito jurídico, referem-se aos “acordos” realizados pelas partes.

políticas públicas, mas como práticas isoladas de profissionais que trabalham na esfera educacional. Outro ponto importante a se acrescentar: tem crescido em todo o país a aplicação dos Círculos de Construção de Paz, como forma de mediação de conflitos na escola, segundo a ideia desenvolvida em Minnesota por Kay Pranis (2000).

Nesta dissertação, elege-se uma mediação entre pares para se analisar os efeitos no tocante ao empoderamento através do diálogo. Por essa razão, não se confunde com a mediação realizada pelos nossos Tribunais de Justiça, mas como uma pedagogia que se insere na cultura escolar, num trabalho pioneiro na região Nordeste do país, como se explica no subtópico seguinte. Desse modo, trata-se da mediação como uma pedagogia cultural.

A mediação exercida no campo social, seja na escola ou na comunidade tem um viés pedagógico, pautado pela transdisciplinaridade, construído através das experiências e da compreensão dialogal (VASCONCELOS, 2015, p.84). Nessa base cortante está nossa concepção um viés restaurativo/ transformativo de uma educação em e para os direitos humanos, uma vez que o aprendizado por esse método se opõe ao modelo bancário⁹ de ensinar, fortalecendo-se em temas transversais numa pedagogia relacional dentro da escola. Para nós, uma escola que transmite tal cultura forma cidadãos aptos a enfrentar os conflitos da vida em comum, formando assim futuros educadores em direitos humanos.

Se é pela educação que o ser humano adquire autonomia, para proceder em plenitude na sociedade moderna (CLAUDE, 2005), pode-se afirmar que uma educação voltada para uma cultura de paz, em que se ensina na prática uma forma consensual de resolução de conflitos cuja ênfase recai na reconstituição das relações abaladas pela violência, produz na escola um espaço solidário e de pertencimento. Nesse sentido, concorda-se com Galtung: se “o conflito atinge a todos, por essa razão a resolução de conflitos diz respeito a todos” (apud NUNES, 2016, 33). Os conflitos na e da escola também podem ser transformados por todos os agentes – a mediação de conflitos proporciona isso através do diálogo principalmente entre pares, em que se busca a melhor solução para superar determinado dissenso. Esse processo dialógico inserido na escola faz surgir essa nova cultura – a do diálogo, de forma multifacetada (SILVEIRA, 2003).

Limitar a resolução de conflitos ao Poder Judiciário torna-o um potencializador das relações verticalizadas, do “*poder sobre*”, com características de subordinação e centralização – visto que, sobretudo, por sua origem e características, aquele poder é externo à escola (e o caráter educacional das medidas judiciais está longe de efetivar-se, infelizmente).

⁹ Conhecida expressão freireana usada para qualificar o método tradicional, memorístico, pelo qual a aprendizagem é presumida como a reprodução fiel do conteúdo ensinado, sem questionamentos, críticas nem relações com a vida. Em síntese, um conhecimento alienado das práticas culturais (FREIRE, 1983b).

Uma cultura de paz fortalecida deve almejar a justiça social, a equidade e a democracia. Na busca desse horizonte não deve persistir a opressão do poder, do conhecimento e das riquezas, enquanto ser humano deve-se ter em mente que enquanto humanos que somos, nossos direitos devem ser pautados em humanos direitos, sendo um dos mais básicos o direito de voz, o de expor suas ideias, sentimentos e modos de ser através do diálogo. Quando se retiram a voz e o poder do diálogo, dando a um terceiro o poder de dizer o que é o melhor para o indivíduo, pode-se incorrer na injustiça de fazer justiça sem tornar as partes mais humanas – mantendo-se a lei do mais forte, mesmo que tal sujeito seja agora o Estado.

Portanto, conforme Almeida e Reis (2018), a dignidade da pessoa humana deve ser o pilar de toda e qualquer intervenção do Estado, seja como uma efetiva política pública ou em lei positivada, cuja desatenção fere os direitos humanos. Daí porque o princípio da dignidade humana sustenta-se como um instrumento promotor de autonomia, alargando os processos de diálogo. No que toca à educação em direitos humanos, a partir do momento em que se produz tende a gerar o empoderamento dos indivíduos. Se porventura o princípio da dignidade humana não for observado nas práticas sociais, os direitos humanos se prestam a avaliá-las, analisando sua distância em relação àquele princípio e a outros associados aos direitos humanos. Como se vê, a mediação de conflitos na escola afina-se a esses objetivos da educação em direitos humanos, ao promover processos dialógicos, gerando uma nova pedagogia cultural dentro da escola, em geral contra-hegemônica, se comparada às práticas escolares mais conservadoras.

Ora, a mediação exercida na escola propõe o poder da voz, a vontade das partes em conflito ao decidirem o melhor caminho para a resolução de suas lides, gerando processos emancipatórios e empoderamento. Isto porque, inserida como pedagogia cultural escolar, numa cultura de paz e voltada para educação em e para os Direitos Humanos, ela transcende o acordo, deslocando-se o consenso da posição de meta final.

A mediação tem em si mesma um valor pedagógico, nos ensina os caminhos de nossa autonomia; obviamente estamos aprendendo a ser independentes quando adquirimos consciência da importância de sermos protagonistas das transformações de nossos conflitos [...] A concepção transformadora do conflito potencializa o crescimento dos indivíduos em dois aspectos: o primeiro, a aquisição do poder; segundo, o reconhecimento. O crescimento como aquisição do poder pressupõe fortalecer a capacidade dos indivíduos para enfrentar circunstâncias adversas; o crescimento como reconhecimento pressupõe fortalecer a própria capacidade como indivíduo para experimentar e manifestar consideração pelo outro. O crescimento conjunto destas duas atitudes são fortes indicadores do amadurecimento individual. A mediação é uma forma de realização da solidariedade e o respeito mútuo. (WARAT, 2001, p.121).

Na escola pesquisada, por exemplo, tem-se trabalhado nesse viés: o mediador Joel, de 13 anos, quando perguntado como ele se sentia como mediador, declara:

Como mediador, eu tenho que dar exemplo, penso que já mudou a minha personalidade, sou mais paciente, sei lidar com as pessoas... Não saio mais brigando por qualquer besteira. Diálogo para mim é conversar, hoje penso que eles [as partes em conflito] só podem voltar às pazes só se for através do diálogo. (entrevista individual, 18m38s, grifo nosso).

Mesmo que no capítulo de análise de dados venham a ser verificados de forma apurada os relatos, adianta-se aqui, de forma preliminar, o ressaltado de elementos significativos pelos quais se nota ter a mediação pedagogicamente um viés transformativo: ouvir de um aluno mediador uma fala que evidencia consciência sobre as próprias mudanças e a crença na resolução não violenta dos conflitos é entusiasmante. “Não saio mais brigando por qualquer besteira”, na fala do adolescente, indica ter ele adotado outros modos de resolução que dão ao confronto agressivo um lugar mais raro que antes, mais contido. “Besteira”, sinônimo de bobagem, é uma palavra que se pode associar a “evento corriqueiro”, que tinha uma dimensão bem maior – porque associada a outros tipos de valor (como a força para brigar, ligada à virilidade na cultura nordestina). Hoje ele tem “que dar exemplo”, ou seja, se preocupa com um novo lugar: o de liderança pró-social, ficando entre o receio de contradizer publicamente a imagem associada a esse lugar (numa tendência ainda ligada ao controle externo, pelo grupo) e a consciência moral (ser exemplo é reconhecer em si valores associados ao lugar que ocupa, ou seja, uma autoridade que seja coerente com o mérito do papel assumido). Joel, antes pura ação, hoje reflete! Esses elementos ressaltam seu empoderamento, logo.

É inegável os avanços no Brasil dessas práticas autocompositivas, tanto no Poder Judiciário como nas das escolas e comunidades, percebe-se que a coerção e a justiça retributiva não conseguem conter o avanço dos conflitos que se graduam até chegarem a atos de barbárie. Daí a urgência em pesquisar como uma pedagogia inserida na escola de mediação de conflitos pode contribuir para a formação de cidadãos ativos, cuja opção pela não violência os torna empoderados nos processos dialógicos como no caso da Mediação de Conflitos.

Diante do quadro com perspectiva histórica da mediação de conflitos, desde aquela alcançada aos povos originários até as de hoje, inseridas em políticas públicas, faz-se pertinente elencar os conceitos do que vem a ser a mediação de conflitos, tanto no campo positivado, ou seja, nas leis, como na esfera de uma educação em direitos humanos.

2.3 A mediação de conflitos: bases conceituais

Os conceitos atribuídos à mediação são diversos, vários autores entendem que a mediação é um procedimento que gerencia os conflitos de forma pacificamente, utilizando a informalidade na sua prática, se comparado ao processo resolutivo judicial. Considera-se que o mediador ou terceiro imparcial não tem poder de decisão e que cabe a ele facilitar o diálogo, de forma que as partes encontrem o melhor caminho para o consenso (FISHER, 2005; GOMEZ, 1998; NUNES, 2016; TARTUCE, 2015). É também uma forma ecológica de resolução de conflitos sociais e jurídicos, que substitui o modelo coercitivo do Estado (WARAT, 1998), de modo a assegurar uma oportunidade de minimização dos danos, a qual garante a dignidade da pessoa humana, proporcionando autonomia, ampliando a capacidade de interação e inclusão social (GUSTIN, 2009).

Numa sociedade litigante e permeada de incertas, a mediação auxilia as pessoas a analisarem as suas melhores opções, diante de uma situação de conflito ou até mesmo como evitá-los. Mediar não é apenas resolver o conflito, mas transformá-lo (SIX, 2001).

Para Peluso¹⁰ (2001), “nas inelimináveis situações de conflito”, cada indivíduo, sujeito de direito, cujos anseios perpassam as esferas subjetivas e objetivas, torna-se “responsável por sua ação singular, reconhecendo-se senhor de seus passos. Para ele, a mediação é um “instrumento de cidadania, que possui caráter interdisciplinar e aberto”; sua finalidade é criar laços entre as pessoas. Adverte que a mediação não é fruto do Direito e não está reservada aos profissionais do direito: como técnica, precede a todas as especialidades científicas, pois sua substância está na capacidade de ouvir, entender e libertar as pessoas cativas de uma racionalidade cega, no seu encontro com o outro. Sufocar a mediação de conflitos pelos ativismos institucionais e pelo engessamento da lei positivada acarreta o aniquilamento da experiência.

Assim, como lembra Sales (2004a), a mediação é um meio consensual, dialógico, que prima pelos princípios da confiança em que um terceiro imparcial e de confiança das partes facilitará o processo. A função da mediação para a autora é a de tornar o indivíduo autônomo e cômico de sua responsabilidade como cidadão. Ainda para aquela autora, mediação possui três objetivos: o primeiro é prevenir a má administração do conflito; o segundo é estimular uma cultura de diálogo e de paz e o terceiro é possibilitar a inclusão. Esse meio autocompositivo, ao

¹⁰ Antônio Cezar Peluso (ex-ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 a 2012), escreve, no prefácio do livro de Six (2001), algumas advertências sobre a mediação e a obra do autor.

conferir a participação das partes de forma ativa na resolução do conflito, evidencia o viés democrático da mediação, uma vez que contribui para o exercício da cidadania ativa.

É notório que, através da comunicação construtiva, a mediação fundamenta o seu processo dialógico, tendo o mediador como condutor que facilita as partes ao conhecimento real do conflito. Sabe-se que uma das causas principais para que o conflito se estabeleça é a falta de diálogo: nesse ponto, o mediador utiliza-se da escuta ativa e técnica das perguntas circulares¹¹ com uma conotação positiva e empática para estimular a fala e a expressão de si. Diante do conflito, quando as partes cristalizam as suas posições, disputam para que elas sejam respaldadas, pois ali estão as suas verdades. Desse fato, surgem as disputas que culminam muitas vezes em violência.

Esclarecer de forma sucinta os conceitos e as finalidades das Escolas de Mediação existentes na doutrina torna-se imprescindível nesta pesquisa. O profissional de educação interessado pelos direitos humanos precisa perceber que não é qualquer tipo de mediação de conflitos que servirá para a escola, pois o papel preponderante desse método é transformar os conflitos numa oportunidade de mudança de relações intramuros, com também instituir de forma horizontal e construtiva uma cultura de paz.

Por esta razão, esclarece-se inicialmente que a mediação tratada nesta dissertação difere da praticada no Poder Judiciário, em que o ativismo redundaria em certa ascendência hierárquica e conseqüentemente na redução de alguma possibilidade de protagonismo durante as sessões (VASCONCELOS, 2015).

A mediação transformativa dialoga com a Justiça Restaurativa¹², em que os processos são abertos e dinâmicos, totalmente concatenados com uma educação voltada para os Direitos Humanos, pois visa ao empoderamento dos indivíduos, uma vez que os torna protagonistas de um processo de vida, que no caso da pesquisa apresentada do processo educacional.

¹¹ Essas duas ferramentas, a escuta ativa e as perguntas circulares parafraseadas garantem ao mediador a atenção das partes durante o processo e possibilita uma análise do conflito a partir de alguns elementos técnicos, como a paráfrase, ajuda a comunicação uma vez que o mediador repete com suas palavras a mensagem dita pelo outro, logo favorece a comunicação ao escutar-se a partir da outra pessoa. Ao criar um ambiente seguro, o mediador deve permitir que as pessoas se expressem livremente e de forma confiante. Com isso, ajuda os envolvidos a não se centrar apenas no conflito, mas que saibam diferenciar as posições dos interesses, num processo de empatia, em que os envolvidos compreendam o ponto de vista da outra parte e evitem procurar os culpados (SEIDEL, 2007)

¹² Os princípios basilares da Justiça Restaurativa (JR) são a cooperação e a inclusão. Na busca pelas necessidades dos que sofreram o dano e dos que cometeram a reparação, tendo como ferramenta o diálogo, a JR é um modo de vida, pelo fato de que ela corporifica um sistema ético. (ZEHR, 2015).

2.4 A mediação de conflito: modelos e finalidades

Os tipos de mediação dividem-se na doutrina entre as de vertente conciliatórias/acordistas e as focadas no fortalecimento das relações. A própria Lei de Mediação e o Novo Código de Processo Civil esclarecem essas diferenças – a conciliação para indivíduos que não possuem relação continuada; e a mediação, para os casos em que os elos relacionais foram quebrados ou enfraquecidos devido à lide sociológica (o interesse real submerso) que permeia esses processos.

A doutrina as define no que tocam à sua finalidade e direção. As escolas ou modelos destinados ao acordo são Mediação Facilitativa ou Tradicional de Harvard e a Mediação Avaliativa ou Conciliação (VASCONCELOS, 2016). Já as destinadas ao fortalecimento das relações e ao estabelecimento do diálogo denominam-se Mediação Circular-Narrativa e a Mediação Transformativa ou Transformadora, que também se desenvolve como transformativa reflexiva, quando se alicerça na Justiça Restaurativa (CNJ, 2017; PRANIS, 2010; ZEHR, 2015). Elenca-se neste rol a Mediação Cidadã tratada por Six (2001).

Não se aprofunda em cada modelo de mediação, mas para trazer uma compreensão mais acurada, discorre-se sobre os principais objetivos de cada uma, a partir de teóricos importantes: Bush; Folger (1994, 2005), Parkinson (2016), Six (2001), Vasconcelos (2015) e Warat (2004).

2.4.1 A mediação negocial da escola tradicional de Harvard

Também conhecida na doutrina como mediação facilitativa ou linear ou estruturada, independentemente da qualificação ou denominação dada por alguns autores, a Mediação aqui tratada tem uma função de estabelecer acordos; o diálogo desenvolve-se para dar fim ao dissenso de um pontual conflito. Autores como Parkinson (2016) a denominam como estruturada; já Vasconcelos (2015) a descreve como facilitativa, advindo sua origem da Escola de Harvard.

A versão moderna da mediação surge com a Escola de Harvard, criada por Fisher, Ury e Patton em 1991: é baseada nas técnicas de negociação, seu objetivo é chegar a um acordo mútuo que satisfaça a individualidade de cada parte. A mediação com foco no acordo inclui fases. Parkinson (2016) descreve um modelo simples para a Mediação, sendo composta por quatro fases: o mediador define as questões, enquanto os participantes explicam suas posições; ocorre uma análise dos dados diante do levantamento e compartilhamento de informações; ao analisarem as necessidades, preocupações e consequências, as partes, junto com o mediador,

exploram as opções para a obtenção de acordos – nesse caso, a negociação ocorre para que surja um acordo mútuo e aceitável por ambas as partes.

Aparentemente esse modelo se revela frio, sem dar importância às relações estabelecidas; porém, “no trato das questões relacionais a Escola de Harvard recomenda atenção com a percepção, a emoção e a comunicação” (VASCONCELOS, 2015, p.173). O mediador utiliza-se da comunicação e escuta empáticas: porém, separa o problema substantivo do problema relacional, a concentração está nos interesses, no afã de estabelecerem ganhos mútuos.

O sucesso desse tipo de mediação é avaliado pelo acordo firmado; ocorre que, para relações continuadas, como no caso da escola, esse modelo tende a não emancipar as partes, visto que confere menor espaço para o protagonismo dos envolvidos no conflito, no que tange ao aperfeiçoamento das relações. Nesse método autocompositivo, o mediador exerce um papel preponderante, uma vez que constrói sugerindo opções para o acordo possível com os mediados. Esse tipo de mediação é negocial, mais propícia para partes que não possuem relações interpessoais.

2.4.2 *Mediação avaliativa ou conciliação*

Segundo Vasconcelos (2015), na conciliação a figura do terceiro imparcial/conciliador se sobressai, pois ele opina sobre a melhor forma de resolução daquele conflito. Para o autor, não há dúvidas: a natureza da conciliação é a da mediação de conflitos, o que as difere entre si é o procedimento. É um processo bastante adotado no processo judicial; sua finalidade é chegar a um acordo das partes; o conciliador exerce um certo ativismo, que culmina na hierarquização do seu papel durante as sessões – e tal fato reduz a possibilidade de protagonismo das partes.

O Código de Processo Civil destaca em seu artigo 16, parágrafo segundo, que o conciliador atuará nos casos em que as partes no processo não possuam relações continuadas; nesse caso, ele pode sugerir e aconselhar para que elas encontrem uma solução para o litígio, sendo proibido de constranger ou intimidá-las para que elas conciliem (BRASIL, 2017). Como descrito, nesse método o terceiro imparcial (mediador) sugere, aconselha, ou seja, exerce um poder considerável, seu objetivo é alcançar resultados concretos. (PARKINSON, 2016; NUNES, 2016; VASCONCELOS, 2015).

Em se tratando do âmbito educacional, em que nas relações são continuadas e os conflitos recorrentes, como no caso do *bullying*, não é necessário um mero acordo, mas uma real transformação na relação.

2.4.3 A mediação circular-narrativa

Este é um modelo desenvolvido por Sara Cobb, mediadora norte-americana que o definiu como um processo de narração de histórias, na qual a conversa e a integração são elementos importantes, pois podem levar à modificação das relações e ao acordo. Pautando-se na possibilidade de aprimorar a capacidade de diálogo, nele o acordo é secundário. É uma junção do modelo de Harvard e do modelo transformativo, pois ressalta a “relação social dos indivíduos”, como processo criativo, munindo-se da teoria geral dos sistemas, voltada para a terapia familiar (VASCONCELOS, 2015; NUNES, 2016).

Cobb agregou as técnicas de comunicação e de negociação em um cenário sistêmico (marcada pela visão sistêmica do conflito e da interação entre mediados, sua rede social e mediador). Na proposta narrativa, os conflitos correspondem a uma função das histórias que se conta, ao enfatizar diferenças entre os sujeitos e entre posições, como também uma função das histórias que não podem ser ditas ou escutadas. Nesse tipo mediação, é necessário criar espaços nos quais se possam contar as histórias, já que se deve entender a mediação como um processo “conversacional”, dentro do qual o mediador trabalha com as histórias que as partes trazem. Essa ideia de circularidade parte da concepção de “problema”, não em termos de fatos ou ações isoladas, mas de relações, nas quais as partes são vistas em um contexto interrelacional.

A mediação narrativa é baseada na ideia de que mediadores e litigantes exercem uma influência recíproca e contínua uns com os outros por meio do diálogo. Ela pode ser conceituada como um processo de contar histórias na qual as partes são convidadas a contar histórias com um duplo propósito: implicá-las no processo e ajudá-las a se compreender mutuamente (PARKINSON, 2016, p.72).

Sara Cobb entende que esse tipo de mediação é desafiante, quando comparada com a do tipo avaliativa, acordista, pois o mediador guia as partes ao possível acordo, separando a sessão em etapas. Além disso, no modelo circular-narrativo os sujeitos implicam-se subjetiva e intersubjetivamente, já que muito de suas fantasias, desejos e expectativas transparecem nas histórias, que ajudam a compreender o contexto afetivo-relacional em que o conflito surgiu.

É importante destacar as principais diferenças entre o Modelo Avaliativo (baseado na Escola de Harvard) e o modelo Circular Narrativo: este reformula papéis e intenções, enquanto aquele diferencia as pessoas dos problemas, recaindo o foco nos reais interesses dos envolvidos na mediação, não em suas posições. No que tange ao mediador, no modelo avaliativo ele sugere acordos, cria opções de interesses mútuos. No circular-narrativo, o papel do mediador é de construir um plano de cenários a partir do desenvolvimento das histórias, para interpretar o

acordo, baseado nas técnicas de psicanálise. Esse modelo é voltado fundamentalmente para o campo do Direito de Família (SOARES, 2009; VASCONCELOS, 2015).

2.4.4 A mediação cidadã

Six (2001), ao tratar em seu livro acerca da dinâmica da mediação, traz diferenciações importantes entre a mediação exercida fora do domínio estatal, denominada cidadã, e a institucionalizada. As diferenciações são importantes devido à forma e à função desse método, quando praticado comunitariamente e quando desenvolvido no âmbito institucional: esta seria emitida de algum poder, vinda de cima, proveniente de algum organismo constituído, cujos interesses devem ser levados em conta, enquanto aquela é independente, livre.

Esse modelo caracteriza-se por sua autonomia, sendo suscitada pela vida cotidiana, na base, em livre associação. Uma das distinções importantes que o autor faz se dá quanto ao papel do mediador: para ele, o institucional e o cidadão têm papéis antagônicos.

Mediadores institucionais representam sempre um certo poder, os mediadores cidadãos são cidadãos entre os cidadãos. Ser mediador cidadão é uma arte que, como todas as artes, não termina jamais de se refinar. É uma arte da relação pessoal e social; o mediador cidadão é aquele a quem se procura por que se sabe- ou se pressente - que tem um dom, o de suscitar ligações, reconciliar as pessoas, de trazer uma pequena luz a um momento opaco. O mediador cidadão é aquele que não será de modo algum um árbitro que sentencia, alguém que não fará recair o peso de seu poder, alguém que não fará ajuda ou assistência material e técnica (SIX, 2001, p.34-35).

A mediação cidadã traz características de um procedimento voltado para área comunitária, com o afã de emancipar determinados territórios que usam essa prática no seu cotidiano para resolverem de forma pacífica os seus conflitos.

Six (2001) caracteriza o mediador institucional como alguém que está “sempre apressado, trabalha com a pressão institucional, pelo organismo que o colocou no lugar, para encontrar resultados, para chegar a soluções o mais rapidamente possível; ele deve apresentar rendimento, o que é compreensível” (p.35).

Dessa forma, a mediação cidadã dá aos litigantes emancipação e empoderamento para resolver suas querelas com aquele em que há um grau de confiança, pois o mediador social aqui é visto como alguém que exerce uma arte e que tem o poder de fortalecer as relações. Diferente de todos os outros mediadores, o de cunho cidadão vem da própria comunidade, está inserido nas questões sociais desta. O mediador social, segundo Six, não traz o *slogan* de qualquer

profissão que venha a ter, será alguém em quem a comunidade confia plenamente, eles nascem nos grupos sociais.

É importante evidenciar cada modelo de mediação, no que concerne aos conflitos escolares, pelo fato de as relações serem continuadas; ademais, é no espaço educacional que se deve estimular o diálogo – e não apenas a discussão (SCHABBEL, 2002). Ora, esses parâmetros são importantes, por ser o tecido social muitas vezes desigual e estruturalmente violento: uma vez desprezada a condição humana, a violência pode despontar como expressão de muitos que, excluídos, não têm direito à palavra.

Nesse contexto, portanto, o modelo transformativo proposto por Bush e Folger (2005) e descrito por Parkinson (2016) evidencia a importância de valorizar o outro e reconhecê-lo, mesmo diante das suas diferenças e posições no litígio pontual. Nas palavras de Alvarez (2012), a inexistência do reconhecimento dificulta a convivência em sociedade, tornando-a fugaz e conflituosa. É o que se verá a partir de agora, de modo mais detalhado.

2.4.5 *Mediação Transformativa*

A mediação transformativa se propõe a gerar processos de empoderamento e de alteridade das partes. Diferentemente dos outros tipos de mediação este modelo se fundamenta na concepção de transformar as partes de uma forma ampliada, o conflito torna-se uma oportunidade para que se compreenda através do diálogo o que está submerso, o não dito.

Sua condução construtiva, no tocante ao manuseio do conflito gera, na concepção de Bush e Folger (1994), humanização, faculdade essa que modifica as relações sociais. Daí a importância da sua aplicabilidade em casos em que as relações são continuadas, em que não basta um mero acordo (ALMEIDA, 2016; LEI DE MEDIAÇÃO, 2015; NUNES, 2016; VASCONCELOS, 2015; VEZZULLA, 2001).

O reconhecimento, o protagonismo e o empoderamento das partes devem ser garantidos no processo de mediação mediante o diálogo. Nesse passo, os indivíduos/mediados precisam apropriar-se de forma ativa na sua tomada de decisão, para que a autonomia e a empatia ocorram, e sejam geradas solidariedade e bondade no interior delas, capazes de transformá-las em seres humanos mais sensíveis. Na verdade, uma transformação de posições: de defensivos e egoístas para indivíduos mais confiantes e empáticos (BUSH, FOLGER, 1996).

Parkinson (2016) discorre que esse tipo de mediação possui duas premissas: ela produz efeitos benéficos para as partes e para sociedade; e, em continuidade: para gerar esses efeitos, o mediador trabalha com “dois objetivos-chave: *capacitação* e *sensibilização*” (p.69), que

envolvem a capacidade de gerar processos de empatia, dando aos mediados percepções do outro, com mais sensibilidade, e estimulando a autodeterminação e a autonomia; produz clareza para tomar decisões por si mesmos. Esses elementos, “*capacitação e sensibilização*”, são intrínsecos à mediação transformativa, pois geram alteridade.

Com o afã de desenvolver uma postura colaborativa nas partes, nesse tipo de mediação, o objetivo não é chegar a um resultado, mas, sim, modificar, para melhor, a relação entre os envolvidos, a fim de que ocorra uma transformação pessoal. Esse modelo está fundado no reconhecimento de si e do outro, compreendendo as diferenças, especialmente, em situações conflituosas. Assim, nesse modelo, o diálogo entre ser atendido e atender, desde que possível para ambos, é transformador e se traduz em acordo como uma consequência natural. (NUNES, 2016; WARAT, 2001; PARKINSON, 2016).

Nesse caso, o conflito é compreendido como algo benéfico, pois ao invés de ser resolvido, é transformado, ele se torna “um motor de mudanças” (LEDERACH, 2018) e de valorização e manutenção das relações. Por isso, sob a ótica de uma mediação não acordista, Warat (1998) discorre que “é uma forma alternativa (com o outro)”; esse autor traz, como um postulado ecológico forte, que, mediando, se melhora a qualidade de vida, mesmo diante das diferenças. “O mediador se transforma a partir do olhar do outro. A mediação transformativa pressupõe uma ótica positiva acerca do conflito, em que ‘a autonomia de cada um, como a produção com o outro’” (p.8).

O conflito, diante da mediação acordista, tem como foco um processo de resolução pontual, é um processo apressado, com um propósito de encontrar um acordo para um problema pontual, a partir do conflito imediato. Em contraponto, o processo de transformação avalia como pôr um fim a algo destrutivo e construir algo desejável, não se limitando ao imediatismo (SALES, 2010).

As principais características delineadas por Bush e Folger (1996) e sintetizadas por Parkinson (2016), no tocante à mediação transformativa e, nela, ao trabalho do mediador, são representadas pelo Quadro 1:

QUADRO 1: Características da Mediação Transformativa			
Compromisso do Mediador	Suspensão do juízo pelo mediador	Reconhecimento e valorização de afetos das partes associados ao conflito	Análise do conflito em seu contexto local e temporal
Capacitar e sensibilizar as partes para a comunicação não-violenta, de modo a criar condições para que elas busquem a resolução do conflito por si mesmas.	As partes decidem o futuro do litígio. Desse modo, não cabe ao mediador opinar, mas seu posicionamento deve ser de respeito as suas “verdades” todo o tempo.	Os mediadores que atuam com a finalidade da transformação do conflito devem permitir que as partes dividam as suas emoções, pois só assim poderão promover uma melhor compreensão do conflito.	É imprescindível que se atente para o que ocorreu antes do conflito, esses acontecimentos são importantes para que se tenha um melhor olhar para o futuro.
Efeitos			
Dialogicidade: alicerce maior da mediação, o processo de mediação transformativa deve permitir que as partes se expressem de forma a expor suas necessidades, não deve bloquear a fluidez e ambivalência (dualidade de sentimento) da mediação			
Autonomia e empoderamento das partes na solução do conflito: a decisão sobre o conflito compete às partes nele envolvidas, não ao mediador. Desse modo, os estereótipos e preferências do mediador não devem interferir em sua conduta: para tanto, deve esse agente de mediação permanecer atento aos riscos dessa eventual interferência			

Fonte: Pesquisa Própria, 2018

Observa-se que os parâmetros da mediação transformativa vislumbram o empoderamento e os processos empáticos entre as partes, uma vez que elas conseguem expor através do diálogo seus sentimentos antes desconhecidos. O colocar-se no lugar do outro ocorre nas sessões de mediação de cunho transformativo e gera reflexões ainda não percebidas pelas partes.

A partir de Parkinson (2016), a Mediação Transformativa exige do mediador uma postura de facilitador do diálogo, na medida em que ele não decide, não julga, e não pode ter opinião formada para o fim do conflito. Geralmente, na escola, esse modo de autocompor conflitos desenvolve-se entre pares: nesse caso, os alunos medeiam entre si seus conflitos (SCHABEL, 2002; WARAT, 2001). Por essas razões, destaca-se a mediação transformativa como sendo a mais apta e adequada à escola, por contribuir para uma educação em e para os Direitos Humanos, ao ensinar valores através de práticas relacionais baseadas no diálogo.

Esse tipo de mediação promove entre as partes a capacidade de uma escuta sensível e ao mediador, a oportunidade de ouvir de modo ativo e comunicar-se empaticamente. Tais valores – a sensibilidade, a abertura à comunicação e ao diálogo – são caros para uma cultura de paz, de viés restaurativo/reflexivo. Na escola gera-se um novo processo de educação, uma

autonomia que busca transformar a “escola burocrática existente, numa escola com autonomia, uma escola cidadã” (GADOTTI, 2010, p.7).

No espaço educacional, faz-se necessário criar oportunidades para a construção dos valores acima citados, responsáveis pela transformação de conflitos, para que a violência não se torne a única resposta no interior das escolas. Autocompor conflitos na escola é um processo aberto – não apenas um procedimento – para que o diálogo flua e seja a primeira porta para a sua resolução. Daí a compreensão pela qual essa mediação não ocorra nos moldes característicos elaborados pelo CNJ, nem se reduza à mera técnica que se ensina, mas se constitua em uma cultura implantada pela própria escola.

Mediar conflitos na escola é estabelecer uma cultura de paz, e também é educar em e para os Direitos Humanos. Assim como a mediação de conflitos não está adstrita a nenhum campo disciplinar, a Educação em Direitos Humanos “não pertence a nenhuma área de conhecimento exclusiva”: ambos os processos visam participação, liberdade de expressão e interação com o outro, gerando a alteridade nas relações (CARBONARI, 2014, p.152).

Ora, a mediação transformativa de conflitos converge para os interesses da educação em e para os direitos humanos na escola, um campo fértil de interações relacionais, no qual, com frequência, as relações são conflituosas. Nela as tensões tradicionalmente foram resolvidas adotando-se o modelo clássico da Justiça, que tende a deixar passarem variáveis subjetivas e intersubjetivas, como aquelas que atenta a mediação transformativa – como é o caso da dimensão relacional. Daí a importância de gerar processos no campo educacional, para gerenciar os conflitos, como prática de ensino-aprendizagem da gestão preventiva de violências na escola.

Importante destacar o Quadro 2, comparativo, abaixo, cuja a finalidade é destacar o âmbito de atuação de cada escola de mediação.

Quadro 2: Comparativo das Escolas/ Modelos de Mediação de Conflitos

Modelos	Negocial (escola de Harvard)	Avaliativa ou conciliação	Cidadã	Transformativa
Foco	Acordo	Acordo	Fortalecimento das relações – cultura de paz	Transformação das relações – cultura de paz
Modelo	“Ganha-ganha”	“Ganha-ganha”	“Ganha-ganha”	“Ganha-ganha”
Objetivo	Melhor acordo para as partes	Melhor acordo para as partes	Autonomia, emancipação e empoderamento da comunidade ou da escola	Autonomia, emancipação e empoderamento da comunidade ou da escola
Agente atuante	Negociador (sugere, opina o melhor acordo)	Conciliador (sugere, opina o melhor acordo)	Mediador (facilita o diálogo para que as partes encontrem o melhor consenso, este é secundário ao processo)	Mediador (facilita o diálogo para que as partes encontrem o melhor consenso, este é secundário ao processo)

Fonte: Pesquisa Própria 2019

Observa-se no Quadro 2 que a Negociação e a Mediação Avaliativa visam precipuamente ao acordo, enquanto a cidadã e a transformativa fomentam uma cultura de paz e diálogo. Daí a importância de usar-se os institutos da forma mais adequada. Enquanto os dois primeiros se prestam a uma melhor finalidade a conflitos que envolvam relações não continuadas, as duas últimas devem ser utilizadas quando os conflitos envolvem relações contínuas como no caso de conflitos familiares, escolares e comunitários.

Ao tratar-se da Mediação transformativa nesta dissertação, tomam-se os parâmetros de uma pedagogia inserida na escola, em que as relações são diárias e continuadas, não basta apenas um mero acordo entre as partes, mas uma efetiva mudança de comportamento, para que a boa convivência e o fortalecimento relacional na comunidade escolar gerem pertencimento e processos empáticos. Sabe-se que tratar conflitos não é sinônimo de resolvê-los, mas gerenciá-los gera uma coexistência mínima pacífica.

A mediação transformativa tem finalidade também restaurativa, bebe na fonte da Justiça Restaurativa, ao ampliar o rol dos que devem ser assistidos diante de um conflito, não apenas o Estado ou ao que causou um dano, mas inclui a vítima e a comunidade. Não basta apenas punir o agressor, é preciso trazer o que foi agredido e a comunidade. Ao agredido a reparação, ao agressor a responsabilização, e à comunidade a oportunidade de construir um

senso comunitário e de responsabilidade mútua. A via restaurativa de justiça através da mediação transformativa na escola está centrada nas necessidades dos prejudicados e das comunidades afetadas (ZEHR, 2015).

Nos tópicos subsequentes elaboram-se a metodologia e a prática da mediação transformativa na escola. Importante destacar a sua evolução e qual a finalidade da sua aplicação, no cenário internacional e brasileiro. Esta também é uma constatação presente na literatura internacional sobre mediação de conflitos na escola, como se verá a seguir.

2.5 A mediação de conflitos na escola: contexto internacional

A mediação desponta nos Estados Unidos no final da década de 1960, em todos os níveis de educação, do ensino fundamental ao superior, através de programas que treinam a juventude na resolução pacífica de disputas entre colegas. O modelo americano evidenciou-se para que houvesse a diminuição da violência promovida por gangues (WAHRHFTIG apud MOORE,1998). A forma autocompositiva de resolver conflitos dissemina-se em todos os âmbitos daquele país: saúde, empresas, direito de família, casos de política ambiental e social, também em decorrência de buscar-se “uma forma alternativa para dar vazão à ineficiência do sistema judicial que imperava”, como lembra Mendonça (2016,p.103) – inoperância essa associada à falta de dispositivos jurídicos capazes de acompanhar as novas demandas sociais relativas à inclusão de minorias (como a das pessoas negras e das mulheres), no novo arranjo sociopolítico de então.

Assim, a Mediação Escolar surge no contexto mundial há mais de 40 anos, através de grupos de estudiosos sobre conflitos, no afã de fomentar uma cultura de paz. Em linhas gerais, esse processo inicia-se em 1972, um programa de mediação escolar desenvolvido pelos *Quakers*¹³, chamado Programa de Resposta Criativa das Crianças para o conflito, que visava a comunicação aberta entre as crianças, como também desenvolver as capacidades e as habilidades de partilha, autoconfiança e criatividade. Em 1982, o Programa do Conselho Comunitário, em São Francisco, serviu de inspiração para vários projetos de mediação comunitária e escolar em todo o mundo. Os membros do Educadores pela Responsabilidade

¹³ Denominação religiosa cristã (Sociedade Religiosa dos Amigos) que nasce na Inglaterra do século XVII como reação a abusos da Igreja Anglicana. A cultura *quaker* é comunitarista e, por isto, os membros desta confissão defendem que conflitos sejam resolvidos diretamente entre as partes (visto que, originalmente, recusaram atribuir o poder de decidir sobre contendas a uma pessoa, religiosa ou civil, o clérigo ou o rei). Fonte: <https://www.blogadiao.com/quem-sao-os-quakers/> Acesso: 07set.2018

Social, advogados, Igreja e oponentes da guerra nuclear são os grupos pioneiros nos Estados Unidos que inseriram a prática da mediação no interior da educação (HEREDIA, 1999).

Nos anos 1980 e 1990, a Rede Educacional de Resolução Criativa de Conflitos, formada por instituições, ativistas dos Direitos Humanos e mediadores comunitários, dissemina a prática da mediação de conflitos em toda a América do Norte.

Como mostram esses dados históricos, diante da mudança de paradigma referente ao conflito, cresce nos Estados Unidos a prática da mediação, sendo, portanto, a pioneira naquele país, cujos resultados “incentivaram a desenvoltura de projetos em diversos países” (RODRIGUES, 2016, p.12-13), a exemplo da Argentina que, através do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em 1997, lançou o Programa Nacional de Mediação Escolar.

Observa-se que, no tocante às mudanças paradigmáticas, há interligações com as perspectivas da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), que em seu artigo primeiro preceitua dever a ação humana ser pautada pela fraternidade. Referente à educação, afirma:

A educação deve visar à plena **expansão da personalidade humana** e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos [ONU, 1948] *grifo ausente no original*).

Essa postura ressalta uma mudança paradigmática no modo de gerir conflitos na escola: antes, lidava-se com os conflitos escolares de forma impositiva e punitiva – procedimentos esses que se sabe hoje não orientarem o indivíduo para um processo de formação de sujeito de direitos, muito menos educar em e para os direitos humanos.

Na perspectiva brasileira, a mediação de conflitos emerge no Governo dos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, através dos Planos Nacionais de Direitos Humanos que visam uma educação alicerçada na cultura de paz, como analisa-se no próximo tópico.

2.5.1 A mediação de conflitos e a cultura de paz na educação brasileira

Faz-se imprescindível comparar a conjuntura internacional, em breves linhas, com a história brasileira (CARBONARI, 2014a, 2014b), na formação de uma cultura de paz nas escolas (ZENAIDE et al., 2003). Enquanto os norte-americanos implantavam no sistema educacional e comunitário uma educação voltada para uma cultura de paz na década de 1960, como já foi destacado nos tópicos anteriores, no Brasil promulgava-se a sexta Constituição, a

de 1967, cujo poder era exercido por uma junta militar, denominada Comando Supremo da Revolução, vivenciava-se a Ditadura Militar.

A repressão, a opressão e a tortura foram os instrumentos “legais” dispostos nos Atos Institucionais, que fomentaram uma cultura de ódio, desaparecimento de pessoas e assassinatos que até os dias de hoje não foram solucionados. Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o processo de redemocratização, aguerrido pelas lutas e resistências dos movimentos sociais, fortalece as bases da educação, e só três anos mais tarde se promulga a Constituição Cidadã de 1988 (CF/88). Nesse período, lutas e resistências marcam todo percurso, além de visíveis atos violadores dos Direitos Humanos.

A própria Constituição Federal de 1988 assegura em seu preâmbulo que as controvérsias nacionais e internacionais seriam solucionadas de forma pacífica. Importante destacar que esse preâmbulo anuncia o texto normativo e direciona-o em todos os seus artigos e parágrafos. A partir daí, declara-se que o Brasil deve criar políticas públicas que visem à autonomia do cidadão, apontando a dignidade da pessoa humana como prioridade nacional e internacional.

Ainda que essa cultura de paz reproduzida no país seja mais declarada do que efetivada, no espaço escolar, ela desponta no momento em que a violência fora da escola é percebida em seu interior. Uma escola violenta, que espelha as questões sociais do seu entorno. Diante do cenário tenso, surge a necessidade de gerenciar, controlar e erradicar toda forma de violência intramuros, já que é mais difícil vencê-la extramuros (ANDRADE, 2012).

Importante ressaltar que essa paz não é compreendida como ausência de conflito; pelo contrário, diante da concepção dos Direitos Humanos estatuídos na CF/88, como dignidade da pessoa humana, essa paz é empregada como prática social. Daí compreender a mediação de conflitos escolar no Brasil como prática social para se estabelecer processos que tornem a convivência solidária, em que se estimula a atitude de escuta, da empatia e do respeito (BOMFIM, 2012).

Se os planos associados aos direitos humanos são recentes, mais novos ainda os dispositivos para implementá-los na escola através de práticas educacionais como a mediação de conflitos na escola, principalmente como política pública efetiva nas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais.

Pesquisou-se aqui esse tipo de técnica inserida na escola pública com o afã de mudança na cultura, inclusive aquela em que está mergulhada a escola: de uma cultura contrária ao diálogo para outra que se pauta no diálogo, de uma cultura de violência para outra de paz. Nesse

sentido, recorrer à mediação de conflitos de cunho transformador não apenas para amenizar os conflitos, mas para transformar relações.

A legislações brasileiras evidenciam também a necessidade de se combater a violência com a cultura de paz, como no caso da Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para os anos de 2014 a 2024 e prevê a criação de políticas de combate à violência, com a capacitação dos educadores para que se promova uma construção de cultura de paz nas escolas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em suas diretrizes curriculares de cunho ético e educacional, prevê a cultura de paz, a dialogicidade, a autonomia e a promoção e formação de sujeitos, que “devem ser agenciados no e para o protagonismo, na e para a participação no mundo da vida, de modo a serem sobre si” (SILVEIRA; NÁDER; DIAS, 2007, p. 77).

Dialogando com a Declaração dos Direitos Humanos e o Programa Mundial para a Educação e Direitos Humanos, tais propostas visam estabelecer uma convivência pacífica nas escolas, com políticas voltadas para o protagonismo e empoderamento juvenil. Tal educação compromete-se com os processos emancipatórios, toda vez que a opressão e a exclusão surgirem. Nessa vertente, o PNEDH (2006, p.17) entende a educação em Direitos Humanos como “um processo sistemático e multidimensional” que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as dimensões de fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2006).

Desse modo, como indicam Almeida e Reis (2018, p.55), um dos objetivos da educação em Direitos Humanos é proporcionar uma formação cidadã e emancipadora, que promova condições para que os sujeitos possam se posicionar criticamente diante da realidade, dialogar, questionar, aprender no conflito e na proximidade.

Essa nova ótica paradigmática com conotação de política pública é criada para lidar com a violência na escola. A forma de gerenciar os conflitos intramuros dissemina-se em muitas localidades do país – em estados nordestinos e sulistas, sobretudo nas capitais –, conforme um estudo realizado em 2014 sobre as boas práticas de Mediação no Brasil (BRASIL, 2014).

Em 2009 o Projeto Estudar em Paz, que em parceria com a Universidade de Brasília, formou-se trinta mediadores na escola pública “São Francisco”, localizada em um bairro violento de cidade satélite do Distrito Federal, que é até hoje um exemplo de escola que medeia pacificamente seus conflitos, tendo repercussão nacional, devido às práticas de mediação desenvolvidas por seus alunos (OLIVEIRA; BRASILEIRO, 2013).

Em São Paulo, através da Resolução 41, de 22/09/2017, da Secretaria de Educação, instituiu-se o Projeto Mediação Escolar e Comunitária: em toda rede estadual de ensino, formaram-se professores mediadores que são remunerados para esse mister. Essa realidade é um avanço, visto que, na maioria dos casos, os mediadores realizam trabalho voluntário, tanto na esfera extrajudicial – escolas, comunidades – como na esfera judicial. (SÃO PAULO, 2017).

As portas do Judiciário também se abrem ao apoio às escolas: o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) institui a Política Nacional de Resolução de Conflitos no Judiciário por meio da Resolução n. 125/2010, em conjunto com a Resolução 225/2016, que contém diretrizes para implementação e difusão da Justiça Restaurativa.

A aplicabilidade dos Círculos de Construção de Paz e da Mediação nas escolas são referendados pelo CNJ, contudo com o intento de em salas de aula promover a paz nos ambientes escolares do País e evitar que novos processos judiciais nasçam desses conflitos. O Poder Judiciário compreende que a cultura de litigância no país não se resolve apenas mediando partes em um processo judicial: é necessário instituir uma cultura fora do contencioso ou seja no âmbito educacional e comunitário.

Ressaltadas as principais pautas no contexto brasileiro, nosso *locus* de pesquisa desenvolveu-se em Fortaleza - CE, onde se lida com a Mediação de Conflitos há mais de dez anos. Como prática, está disseminada nas escolas públicas estaduais e municipais. Porém, buscou-se uma política pública efetiva, inserida nos Projetos Pedagógicos da escola, como o caso do Projeto EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz), desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza. Ele forma, nas escolas signatárias, mediadores escolares compostos por alunos, professores, diretores e todo aquele que possui características e tem interesse de mediar conflitos na escola. Posteriormente, explica-se com detalhes acerca deste projeto, como também das suas potencialidades e fragilidades em capítulo próprio.

Como se viu, a cultura de paz nas escolas brasileiras não é um tema novo; se seu nascedouro é na Constituição Federal, tem-se trinta anos: entretanto, como política pública efetivada, que utiliza a mediação escolar para gerenciar pacificamente os conflitos, é recente, não contando mais que dez anos de existência. Explica-se que a palavra “efetivada” se traduz pela prática reconhecida nas Secretarias de Educação dos Municípios e Estados, não como intervenção isolada de algum profissional da escola.

Contudo, aprender os valores de resolução consensual de conflitos na escola emerge como uma solução esperançosa, na contramão do pensamento individualista neoliberal, e favorável a uma educação para a paz, não para guerra (RODRIGUES, 2016, p.13). Logo, a mediação no âmbito escolar deve ter um caráter pedagógico, para que o ser humano encontre,

no conflito, o sentido de si mesmo. Essa pedagogia se trata de um novo caminho para que os indivíduos cheguem a alcançar um nível de autonomia que lhes permita visualizar uma solução para o apaziguamento do conflito e a transformação nas suas visões de mundo. Warat (2004) compreende essa natureza pedagógica como uma possibilidade de reencontro com o outro e da realização da autonomia.

É nessa ótica que educar em e para os direitos humanos perpassa também educar para a paz. Nesse caso, a mediação de conflitos na escola é um processo que gera transformações nas relações intramuros e no seu entorno, uma vez que reduz a violência e forma sujeitos de direitos nesses espaços, pois dá voz ao que historicamente não a tem. Uma escola sem diálogo fomenta a cultura do medo, e quando o silêncio não encontra mais espaço interior, ele se revela em violência.

Por esta razão, tratar o conflito escolar sob as bases de uma cultura de paz, fundamentadas na dignidade da pessoa humana, asseguradas por nossa Constituição Federal, é compreender o conflito com outras lentes (ZEHR, 2016; LEDERACH, 2016), é educar para os direitos humanos na formação de sujeitos autônomos, empoderados e de direito. No tópico seguinte aborda-se qual deve ser o olhar para o conflito na escola, como ele é tratado quando o espaço educacional possui essa cultura de diálogo e paz.

2.5.2 Do conflito à violência no espaço escolar: um olhar transformativo

O conflito escolar geralmente é percebido quando se manifesta em atos de violência. Se o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, qualquer relação humana é potencialmente conflituosa. Porém, ao tratar do espaço escolar, esses conflitos muitas vezes se dão pela má comunicação, pela falta de assertividade das pessoas, da dificuldade de dialogar sobre o que é diferente. A ótica segundo a qual o conflito é uma forma de desordem social, ou algo maléfico, está superada: os novos entendimentos são que ele produz algumas vantagens importantes, como por exemplo, contribui para a regulação das relações sociais, gera processos de aprendizado pelo ângulo do outro; concede o reconhecer-se no outro, mesmo diante das suas diferenças e demonstra que a oposição de entendimentos não se configura uma coação (CHRISPINO, 2007).

Ora, se não transformado, o conflito pode externar-se em forma de agressividade e violência. Lederach (2018) assevera que eles devem ser transformados e não apenas gerenciados ou resolvidos, pois, além da mera resolução e tratamento, a justiça para paz, assim como a educação para a paz, eleva a dimensão de erigir “relacionamentos e estruturas sociais

corretos, incluindo o respeito radical aos direitos humanos e à vida” (p.16); nesse viés, transformar conflitos no interior da escola através do diálogo e da mediação é educar em e para os direitos humanos.

O espaço escolar é composto por diversidades, diferenças e desigualdades. Logo, não poderia estar imune aos conflitos conviviais. Contudo, segundo Silva (2010, p.29), é “na escola que se inicia o processo de desabrochamento das múltiplas identidades sociais, pois nela aprendemos os princípios do bem viver, os valores, as tradições, os costumes”. Silveira (2014) ressalta que as diferenças e diversidades que permeiam o ambiente escolar geram conflitos e processos educacionais excludentes. Diante das diferenças, desigualdades e diversidades, vão se constituindo processos de identificação. Essa multiplicidade de identidades sociais que atinge o espaço escolar é uma problemática crucial a ser enfrentada na e pela instituição, consoante pontuou a autora em evidência. Nesse sentido, as identidades podem gerar aproximação ou conflitos de diferentes dimensões. Esses conflitos identitários resultam no recurso a estereótipos, preconceitos e discriminações, gerando exclusão.

Importante destacar que tipo de violências são essas. Charlot (2002) faz considerações importantes no que se refere aos tipos de conflitos no âmbito educacional. Apesar das diferenças entre o Brasil e a França acerca da economia, cultura e educação, os conflitos não destoam, a questão da intolerância ao diferente gera dissensos de toda ordem. O autor enfatiza que a violência produz uma angústia social, gera uma insegurança e por consequência atinge o aprendizado.

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar disputas que são as do bairro [...]; a violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem em professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]. Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação à violência à escola e da escola. (CHARLOT, 2002, p.435).

Ressalta-se que o ato de educar é superior ao ato de transmitir conteúdos; a criança e o adolescente dentro da escola devem ter a oportunidade de entender seu papel intramuros. É fato que a violência vivenciada no entorno da escola reflete-se no seu interior. Contudo, estabelecer dentro da escola segurança e pertencimento é uma temática urgente.

Várias pesquisas – como as de Rodrigues (2012), Rios (2016) e Chrispino (2007) – destacam a mediação de conflitos como uma forma de redução dessa violência: mas de que forma esse novo tratamento do conflito se desenvolve? Em todas as pesquisas, o diálogo e a visão transformativa do conflito foram evidenciados, assim como a ineficiência da forma punitiva como única maneira para administrar a violência.

A compreensão de que o conflito deve ser posto em questão e não escondido eleva uma ótica transformativa dos dissensos. Conflito e agressividade permeiam a condição humana: não obstante, a violência é uma patologia da agressividade. Ora, uma das formas de metabolização é transformá-las em palavras (PAIN, 2102). Daí a base principiológica mais importante da mediação: a dialogicidade.

O olhar transformativo do conflito escolar promove, através do diálogo, mudanças construtivas e emancipatórias, sendo a mediação de conflitos a ferramenta propulsora dessa metamorfose. A escola, ao possuir um espaço para o diálogo, gera para o educador e o educando uma retirada da sua zona de “conforto” ou confronto – conteudista e bancária nos termos de Paulo Freire (1983b) – e torna a escola um ambiente favorável para se educar no exercício da cidadania, na formação de sujeito de direitos, construtos para uma educação para os Direitos Humanos.

Diante desse panorama, pergunta-se: qual a definição que mais se adequa a mediação escolar? Conceitualmente, a mediação de conflitos no âmbito educacional é aquela que é exercida por um terceiro, geralmente membro da comunidade escolar, que usa o diálogo e a escuta empática, para que as partes em conflito encontrem a melhor solução para resolução ou transformação daquele dissenso. O método da mediação escolar favorece uma educação de valores, com contornos de uma cultura de paz, em que o diálogo e a solidariedade humana são os seus fundamentos (SALES; ALENCAR, 2005).

Warat (2004, p.16) compreende a mediação de conflitos sob a perspectiva de vê-la como “uma das principais forças positivas na construção das relações sociais e na realização da autonomia individual”. Quando a escola lida com esse método, não apenas como uma técnica, mas como um mecanismo pedagógico, privilegia as interações inter-relacionais, possibilita a reflexão e o pensamento complexo. A mediação escolar permite conhecer o outro e dá à escola mais uma atribuição: “a capacitação social de seus alunos e sua família e uma educação voltada para valores e uma distribuição equitativa de poder” (SCHABELL, 2002, p.13).

O conflito se torna uma oportunidade de crescimento e entendimento do outro – o que se afina com as propostas de Educação em e para Direitos Humanos, como lembra Rios (2012, p. 17), ao tratar do processo mais profundo de ressignificação das relações na escola:

A adequação da mediação no ambiente escolar exige dos responsáveis em educação, o entendimento de como transformar conflitos em espaços de vivências harmônicas e solidárias", para nós essa transcrição revela a Educação em Direitos Humanos, pelo fato de tornar os sujeitos envolvidos protagonistas da resolução deles, os empoderando.

Isso é especialmente importante quando se pensa que a escola é um espaço multicultural¹⁴: assim, são necessários os processos interativos entre os sujeitos envolvidos, requerendo o diálogo e o respeito do direito ao próximo, conforme constatou Farias (2014). Para ela, educar é lançar o olhar, perceber e respeitar o outro com suas diferenças físicas, intelectuais e espirituais. Quando essa dinâmica ocorre, são processadas ressignificações profissionais, alcançado ao que se chama empatia, ou seja, o colocar-se no lugar do outro.

Como já referido, a mediação tratada nesta pesquisa é a de fomento transformador, em que o mediador escolar atua na dupla perspectiva: a de estabelecer o diálogo e da de transformar as relações, tornando-as menos frágeis e propensas a atos violentos. A função da mediação transformativa é pedagógica, sua finalidade é que as “partes transformem o conflito e se transformem”. É importante que as partes aprendam a “manejar o conflito e a manejar-se nele.” (WARAT, 1989, p.123).

Na perspectiva aqui adotada, conflitos no âmbito escolar, como axioma, integram as condições de convivência e, portanto, nunca desaparecerão, mas podem transformar-se: o ofício do mediador escolar é entender a diferença entre intervir no conflito e nos sentimentos das partes, ele deve ajudá-las a olharem para si mesmas e não para o conflito. Para Warat (2004b), nas relações interpessoais, quando as pessoas interpretam, escondem-se ou tentam dominar (ou ambas as coisas) e quando elas sentem sem interpretar, crescem.

A ressignificação das relações, sob a perspectiva freireana, é a do “diálogo autêntico”- reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro. É, logo, decisão e “compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 1983a). As relações cotidianas são construídas a partir “da percepção EU-OUTRO, que flui na emoção e na linguagem, torna possíveis os encontros entre pessoas”. O ser humano não nasce conhecedor da socialização do

¹⁴ É desafiante desenvolver políticas de Direitos Humanos que objetivem emancipar o indivíduo, produzindo a capacidade de se concatenar com a atual conjuntura, em que a diversidade cultural é de conhecimento global. O maior de todos os desafios além deste é transformar o conceito e a prática de Direitos Humanos num projeto universal, no afã de identificar preocupações comuns entre culturas diferentes dando-lhes a permissão de autonomamente se organizarem na luta pelos seus interesses (SANTOS, 1997).

“nós”: a tolerância, o respeito e a solidariedade são “vivenciadas”; logo, a escola deve ser um campo para essas vivências.

A mediação escolar que exercita a escuta empática, o diálogo respeitoso e a alteridade (reconhecer-se no outro) gera uma educação libertadora, retirando do centro naquele momento o “apenas eu”, para um processo de reconhecimento mútuo entre as partes, ou seja, do conflito à empatia.

Para isso, no próximo tópico, discorre-se acerca dos princípios que alicerçam esse tipo de mediação de conflitos- a transformativa, pois a inobservância deles acarreta empecilhos ao processo e, por conseguinte, a impossibilidade de ocorrer a transformação das relações e seu possível fortalecimento.

2.5.4 Base principiológica da aplicabilidade da mediação de conflitos na escola

Antes de iniciar a temática proposta neste subtópico, acerca dos princípios da mediação escolar, faz-se necessário discorrer sobre a base de pesquisa para se chegar a tais estudos. Como instrutora de mediação escolar que fui, em um projeto promovido pelo Tribunal de Justiça da Paraíba, uma das bases no ensino metodológico eram as Cartilhas do Conselho Nacional de Justiça- CNJ acerca da mediação: lá se encontra um material teórico-prático riquíssimo para ensinar as pessoas a serem mediadoras. Contudo, no decorrer dos anos e ao observar a prática da mediação sob os moldes da cartilha, a escola não conseguia manter aquele método fechado de solucionar conflitos.

Observou-se que, mesmo com a instrução nos moldes do CNJ, a escola reproduzia a sua forma peculiar de tratar seus conflitos através do diálogo respeitoso, ou como os discentes mediadores denominam “na conversa”: sentavam-se numa mesa posta na sala de mediação, o mediador e o comediador lado a lado, e os mediados na frente deles: ali, de forma livre e aberta, fluía uma conversa que culminava no retorno de uma amizade rompida pelo conflito.

Esse método pedagógico tem seus princípios próprios à esfera educacional concatenados com os princípios elencados na Lei de Mediação e nos Manuais de Mediação do CNJ. Daí porque a mediação escolar é um processo único, aberto e dinâmico. Único, pelo fato de cada conflito e cada parte ter as suas simetrias e peculiaridades; aberto, porque, durante o diálogo, cada aluno deve livre e respeitosamente se expressar sem temores ou opressões, não há um molde definido; e dinâmico, por não se poder conceber uma sessão de

mediação escolar cristalizada por padrões definidos: se isso ocorre, o diálogo não flui, a empatia não acontece.

A Lei 13.140 de 2015, conhecida como Lei de Mediação, traz no seu segundo artigo os princípios que esse método deve observar nos Tribunais pátrios: imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade e a boa-fé. Na escola no momento de formação os alunos aprendem que esses princípios devem ser resguardados, porém concorda-se com Mullet e Amstutz (2012) que nas escolas tais princípios devem ser construídos por todos os membros da comunidade escolar, para isso é preciso que se crie uma base política e ética para seu desenvolvimento. O respeito, a verdade, a confiança, o autocontrole, a autodisciplina, a aceitação, a responsabilidade e a prestação de contas (p.45).

Superadas as análises gerais, pode-se compreender que reduzir o mecanismo da mediação na escola a uma mera técnica é torná-la um dispositivo de assujeitamento, de controle, impedindo assim, o envolvimento e a responsabilização das partes (RIOS, 2012). Entretanto, quando evidenciada como um método pedagógico, torna-se uma experiência de exercício de emancipação e liberdade.

Contudo, como a escola, sendo uma instituição pautada nas relações de saber, se destituirá das relações de poder, uma vez que saber é poder? Como uma instituição alicerçada pelos procedimentos, pelas técnicas e pelos métodos disciplinares permitirá que alunos tenham poder de decisão no tocante às suas questões conflituosas entre pares?

As questões acima, com base em Foucault (1979), são pertinentes, pois a mediação transformativa se pauta numa desconstrução do poder eminente, a neutralidade do mediador dá-se pelo fato de ele não indicar caminho ou aconselhar as partes para o melhor acordo. Não importa qual é o nível de saber do mediador, ele precisa despir-se de suas peculiaridades profissionais e ideológicas (SIX, 2001).

O princípio da competência do mediador é extremamente importante, ele precisa saber o seu lugar na mediação e deixar claro que a decisão está com as partes, as quais, devidamente empoderadas, serão as protagonistas do processo: através do diálogo e da escuta empática, decidirão o que fazer e como fazer para encontrar um melhor caminho para o dissenso - princípio da autonomia das decisões.

Essa desconstrução do poder se alicerça também no princípio da voluntariedade, ou seja, ninguém poderá ser coagido a estar ou permanecer em uma sessão de mediação. A partir do momento em que há coerção ou insistência para os mediados permanecerem na sessão, desfoca-se o processo. Por essa razão, um dos primeiros passos a ser realizado é convidar as

partes para uma mediação prévia: deve-se respeitar a sua decisão de aceitar ou recusar o mediador naquele conflito. O mediador precisa ser alguém em quem as partes confiem, pois a oralidade e a dialogicidade são outros princípios importantes a serem observados, a mediação não pode ser baseada em monólogos.

Os princípios da boa-fé, da responsabilização e da emancipação concorrem para uma mudança de postura dos mediados, já que estar numa mediação requer, segundo Rios (2012), lealdade e responsabilidade para que ocorra a participação ativa das partes, só assim convergirá para o exercício da autonomia.

A mediação é um processo não-adversarial, informal e confidencial: por essa razão, diante de uma sessão de mediação, quando o “acordo” é construído pelas partes, há ganhos mútuos; porém, a sua satisfação se dá pelo fortalecimento das relações. O fato de ser um espaço extrajudicial, como no caso da escola, favorece a informalidade e a flexibilidade do processo: sendo assim, inexistente uma “forma única predeterminada” para se trabalhar a mediação de conflitos na escola (p.59).

Ao expor as bases principiológicas da mediação escolar, observa-se que esse mecanismo, inserido no Projeto Pedagógico da Escola, fornece ao espaço educacional um aprendizado pautado também nos princípios da Educação em e para os direitos humanos (EDH), pois, conforme as diretrizes curriculares políticas, a escola deve gerar processos de participação com autonomia e a dialogicidade, na formação de reflexão crítica, bases para a formação de sujeitos de direito.

Elencados os princípios fundantes da mediação escolar, pergunta-se: quem pode ser mediador escolar, como ele se forma, o que a doutrina traz sobre esse assunto? No próximo tópico relaciona-se esse ofício às bases da Educação em Direitos Humanos.

2.5.5 O mediador escolar e a sua formação

A formação do mediador escolar deve “ascender a um mistério que está além das técnicas de comunicação e assistência a terceiro, as teorias e técnicas matam a espontaneidade anárquica da vida”, segundo Warat (2004, p.37): um mestre na mediação não é um adestrador ou professor, mas é aquele que está interessado na comunhão.

A razão de mediar para transformar conflitos, pessoas, culturas institucionais é uma tarefa árdua, complexa e com grandes dificuldades, principalmente em escolas públicas; talvez esse seja o motivo de encontrarmos poucas escolas que se propõem a essa nova postura de forma efetiva.

A mediação transformativa requer tempo e dedicação, mudança de paradigma no interior do mediador e da própria instituição. Exige a quebra do “poder-sobre”, numa circularidade de novos entendimentos e encontros. O mediador escolar deve ter a postura criativa, ser um bom ouvinte, “o que implica em respeitar tanto as próprias ideias, quanto as ideias do outro” (SCHABBEL, 2002, p.14), empoderando(-se) através do diálogo.

Na prática, a mediação de conflitos na escola ocorre de duas maneiras: entre o corpo profissional (diretor, professor, orientador pedagógico, psicólogo, assistente social) ou, ainda, entre alunos. Neste segundo caso, ela denomina-se “entre pares” ou “paritária” (alunos mediando alunos), envolvendo, nas palavras de Warat (2004), o pensamento crítico; capacitação para uma prática autônoma entre os alunos, uma vez que eles aprendem a manejar seus próprios conflitos. Essa atitude evita a violência, transformando ações adversariais em propostas colaborativas de trabalho em equipe, para resolver dissensos comuns; por fim, melhora a qualidade de vida, aprendendo a cuidar-se e a cuidar dos outros (p.130).

Na mediação escolar, o mediador, no tocante a sua postura, deve se prolongar no processo de atuação, pois conforme a prática mediativa, o estabelecimento do *rappport* (a empatia na comunicação construtiva¹⁵) é fundamental para o bom andamento do diálogo. Importante destacar que o mediador escolar /aluno elencado nesta dissertação tem a formação em mediação escolar pelo Projeto EMPAZ - Escola Mediadora que Promove a Paz-, sua formação é contínua e acompanhada pelos mediadores sociais da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza. Após uma semana de sensibilização, os profissionais da escola e os discentes que se interessam em ser mediadores são instruídos com as técnicas da boa comunicação, através da Comunicação não violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (ROSEMBERG, 2006), que se fundamenta em quatro pilares: a observação diante do conflito, quais sentimentos são gerados, quais as necessidades das partes e o que se pede na comunicação. A CNV trabalha com bonecos e contação de histórias – aquele autor evidencia que há dois tipos de animais em nós, a raposa e a girafa: enquanto aquela não escuta, mas ameaça e sente ameaçada, a outra, com pescoço alongado e orelhas abertas, sugere, faz perguntas e tenta compreender melhor as situações, proporcionando-lhe seu pescoço alongado uma visão geral dos conflitos e ampliando, assim, os entendimentos.

¹⁵ A comunicação construtiva denominada por Vasconcelos (2015, p.151) como um conjunto de habilidades que contribui para gerar confiança, empatia e colaboração no trato dos inevitáveis conflitos da convivência humana, pela validação de sentimentos a partir do reconhecimento afetivo da essencialidade e legitimidade do outro, enquanto coconstrutor e coinovador dos padrões relacionais que podem ajudar na identificação das necessidades vitais a serem contempladas em cada situação.

Os mediadores em formação na escola aprendem a desenvolver a comunicação da girafa, compreendem que é preciso observar, entender os sentimentos e necessidades e aprender a pedir, pedir de forma clara e objetiva. Nesse passo, aprendem as técnicas da boa comunicação, da escuta empática e das perguntas circulares.

Durante a viagem ao campo de pesquisa pude participar dos momentos de formação e estar em sessões de mediação realizada entre alunos e entre os profissionais da escola; observou-se que a cultura de mediar está tão impregnada na dinâmica da escola que todos os conflitos primeiramente são tratados pelo diálogo, através dos mediadores. Uma aluna mediadora chegou na sala da diretoria onde estava coletando os dados da pesquisa e, pedindo licença, disse: “preciso da sala de mediação, ocorreu um conflito e todos querem conversar sobre ele”. Nas suas palavras ela assertivamente disse: “você sabe, né, diretora? Se a gente não mediar, o pessoal vai se pegar!”. Tive a permissão de entrar na sala de mediação e, como professora nessa área, constatei naquele momento o emprego dos parâmetros da mediação transformativa e da comunicação não violenta.

O mediador escolar é esse indivíduo que, ainda em formação, se torna uma ponte entre aqueles que estão em situação conflituosa, é alguém disposto a ouvir ativamente e disponível a facilitar o diálogo. A fraternidade e a solidariedade fazem parte da atmosfera da mediação e do mediador escolar - fundamentação básica para os processos educativos de Direitos Humanos.

No terceiro capítulo teórico desta dissertação, objetiva-se trazer à baila a Educação em Direitos Humanos na formação de sujeitos que se empoderam através do diálogo no contexto da mediação de conflitos no âmbito educacional.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

No capítulo anterior discorreu-se acerca da história e evolução da mediação, suas práticas nos espaços judiciais e comunitais (escolas e comunidades). Também se enfatizou que a mediação de conflitos trazida nesta dissertação difere daquela exercida nos nossos Tribunais, descrevendo-se as escolas de mediação, com o intuito de demonstrar que, em se tratando de uma pesquisa em Educação em Direitos Humanos – EDH, há a necessidade de alargar a compreensão do conceito e do tratamento do conflito, não como uma forma de meramente o resolver – pois pensar assim apequena as possibilidades humanas para transformar suas relações dialogicamente –, mas como uma oportunidade para desenvolver-se como ser humano.

É preciso formar o indivíduo em fase escolar para a vida, tornando-o autônomo e responsável por seus atos, reconhecendo também aqueles que prejudicam o outro: ao retirar o caráter meramente punitivo, troca-se o castigo por ações de responsabilização em que o eu se vê no outro, formando processos alteritários em que se possibilita transformar as relações interpessoais.

Entende-se que as diferenças e diversidades podem tornar a escola um lugar violento, mas também pode ser um espaço para o exercício da cidadania, na formação de processos empáticos. Ao permitir que o diálogo seja exercitado intramuros, principalmente quando alunos estão envolvidos em algum conflito, educadores possibilitam o empoderamento dos discentes e a mudança do clima organizacional da escola. Educar em e para os direitos humanos pressupõe, segundo Candau (2007), processos do *empowerment*, sobretudo com o afã de inserir na escola não só a cultura de paz, mas também a cultura de diálogo – reconhecendo a relação íntima entre ambos.

O caso estudado numa Escola Pública em Fortaleza, assistida pelo Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz - EMPAZ, demonstra, como se pode ver no Capítulo 5: o espaço aberto ao diálogo transforma as relações. Quando a escola compreende que as diferenças individuais são “recursos valiosos para a aprendizagem humana”, torna a convivência mais acolhedora e empática (FERREIRA, 2012). O reconhecimento das diferenças individuais implica em resignificar a compreensão sobre a prática docente e reconceitualizar o papel do professor no desenvolvimento de cada aluno, segundo a mesma autora. Para nós, quando a escola aprende a lidar respeitosamente com as diferenças e diversidades não só reconceitualiza o papel do docente, mas reconceitualiza, ressignifica e transforma as relações entre os principais atores da escola: aluno, professor e comunidade.

A escola, ao possuir abertura para tratar os conflitos e oportunizar gerenciá-los, torna-se “úteis na medida em que são oportunidades para a negociação, capaz de evitar a violência” (ANDRADE, 2012, p.144). No caso da mediação transformativa na escola e à luz da Educação em Direitos Humanos não basta apenas evitar a violência, mas criar mecanismos para que ela não se desenvolva, mormente porque a escola deve ser um lugar aprendido, um lugar seguro, propício ao desenvolvimento pessoal e intelectual do ser humano.

A escola no Brasil se apresenta como um espaço sujeito a violências internas e externas, não mais apenas a violência simbólica (BOURDIEU, 1998), mas a que sangra até a morte. O ano de 2019 se iniciou com o ataque realizado por dois alunos a uma escola em Suzano na grande São Paulo¹⁶; especula-se que a cultura do novo governo em abrir o porte de arma gera mais facilidade ao seu acesso, uma vez que elas estarão no interior de suas casas. As investigações apontam que eles queriam imitar o massacre de Columbine nos Estados Unidos¹⁷.

O campo de pesquisa dessa dissertação deu-se em Fortaleza, hoje considerada a capital mais violenta e que mais mata jovens do Brasil; foram necessárias muitas vidas roubadas para que o Estado efetivasse uma política pública que tratasse esses conflitos de forma a não desenvolvê-los em atos homicidas. O relatório do primeiro semestre de 2017 do Comitê Cearense pela prevenção de Homicídios (CEARÁ, 2017) na adolescência evidenciou:

- i. Em 2017 um adolescente era assassinado por dia;
- ii. 50 adolescentes foram mortos por policias entre 2013 a 2017;
- iii. Entre 2016 e 2017 houve um aumento de 71% de homicídios de adolescentes na Capital – Fortaleza;
- iv. 222 adolescentes mortos na Capital de janeiro a julho de 2017;
- v. Ao total 522 adolescentes assassinados no Ceará de janeiro a Julho de 2017;
- vi. O número de policiais mortos em serviço e na folga cresceu 54% de 2013 a 2016.

Em 2018 um novo relatório do primeiro semestre foi divulgado e os números continuam alarmantes (CEARÁ, 2018):

¹⁶ De acordo com os Sites de Notícias que trazem análises explicativas do porquê do massacre em Suzano, estabelecendo um contraponto com Columbine nos Estados Unidos e a cultura do porte de arma no Brasil pelo Governo Bolsonaro: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/antes-de-ataque-em-escola-atiradores-de-suzano-planejavam-matar-desafetos,37fe01aff86007f86f281c2aa83612a2hjjp63sx.html> Acesso em 22.Abr.19

¹⁷ <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/20/20-anos-massacre-de-columbine-ainda-e-inspiracao-para-atentados-como-o-de-suzano/> Acesso em 22.Abr.19

- i. Cresce em 400% homicídios de meninas em Fortaleza pelo segundo ano consecutivo;
- ii. 108 pessoas mortas por intervenção policial de janeiro a maio de 2018;
- iii. 514 adolescentes assassinados no Ceará de janeiro a junho de 2018;
- iv. 2.758 pessoas foram assassinadas em Fortaleza de janeiro a julho de 2018 no Ceará;
- v. 20% dos adolescentes assassinados em Fortaleza são do sexo feminino;
- vi. Violência contra jovens migra de cidades grandes para pequenos municípios;
- vii. Mortes de adolescentes reduzem 15% na Capital;

Os dados supracitados demonstram que, além dos homicídios terem aumentado e migrado para as pequenas cidades, as políticas públicas criadas para serem geridas em Fortaleza obtiveram algum êxito, com uma redução de 15% nos homicídios. Todavia, algo que já está comprovado e não se tem mudanças significativas em nível nacional: os homicídios ocorrem nas periferias e atingem a população negra¹⁸.

Foi essa a conjuntura social da capital cearense encontrada durante a coleta de dados desta pesquisa. Far-se-ia necessário compreender o efeito dessa política pública na escola para que o índice de violência diminuísse, visto que, na estatística acima, a grande maioria dos jovens assassinados estava fora da escola, ou por estarem “trabalhando” nas ruas para ajudar no sustento da casa ou por estarem envolvidos com facções criminosas; contudo outros vieram a morrer simplesmente por morarem em bairros alvos dessas facções.

Uma pesquisa desta estirpe, que envolve a temática dos Direitos Humanos, precisa ser denunciativo e elucidativo. Os conflitos que convergem para atos violentos chegam à escola, que, bombardeada intra e extramuros, precisa desenvolver estratégias de sobrevivência local. É cediço que os atores escolares sozinhos pouco podem resolver, faz-se necessária a intervenção estatal através de políticas públicas.

Elencado o panorama social do lócus da pesquisa, estabelece-se a importância de uma escola voltada para a educação em direitos humanos neste atual contexto, que se refaz diante do caos e persevera na liça de educar para além da mera transmissão de conteúdo.

¹⁸ Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública – o Estado do Ceará teve um aumento de 122,8% na taxa geral de homicídios no período de 2005 a 2015, saltando de 1.699 para 4.163. Em termos proporcionais, o ano de 2017 já supera essa marca, com 2.772 em apenas sete meses, indicando uma tragédia anunciada para os próximos meses. O Atlas da Violência lista, ainda, três municípios cearenses entre os 30 mais violentos do Brasil: Fortaleza, Maracanaú e Caucaia. O documento também aborda o recorte de raça dessas mortes, ressaltando que, de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. “O perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens, jovens, negros e com baixa escolaridade”, aponta o estudo. http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432

3.1 Educar em Direitos Humanos: quebrando o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem

Educar, assim com mediar conflitos, é uma arte, no sentido de criação que toca aos espaços geradores de processos emancipatórios e se distancia do “ensino bancário” - na famosa expressão de Paulo Freire. Na perspectiva de se educar em e para os direitos humanos, essa arte é alargada: premissas como a verdade, a memória e a justiça devem estar em cena do palco da escola. Entende-se, porém, que esse alargamento não é de fácil manejo, pois inspira não apenas a mudança paradigmática, mas a sua quebra.

Talvez por essa razão ainda haja poucas escolas que possuem um projeto pedagógico intencionalmente voltado para uma cultura em e para os Direitos Humanos, sobretudo porque um tal projeto admite, de saída, ser a Educação em Direitos Humanos (EDH) não uma disciplina, mas um conjunto de conteúdos e práticas que transmitem valores éticos – pondo, assim, em questão a tradicional forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem na escola: por separação e segmentação de campos de conhecimento, numa prática decorrente das especializações científicas na Modernidade. Ora, a EDH não se restringe a um campo epistemológico ou à simples informação sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Educar em e para os Direitos Humanos também não é doxologia, portanto: na verdade, educar, nessa direção, é *práxis*.

A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser instrumento de luta, pela paz e pela democracia. [...], cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico mais amplo aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.60)

Por tudo isso, entende-se que o seu caráter educativo é interdisciplinar, e que a materialidade prática é transversal. Educar nessa perspectiva vai na contramão da forma hegemonicamente tradicional da educação. Por conseguinte, a EDH como educação e não como escolarização, ou seja um direito social. Quebra-se o paradigma – um exemplo que serve como modelo padrão, de que a educação é mera transmissão de conteúdo.

Ora, a importância de se educar em e para os Direitos Humanos transcende a lógica liberal e cartesiana de uma educação para formação de tecnólogos. A EDH como *práxis* consiste

naquela que precisa ser colocada como um procedimento “rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade” (AGUIRRE, 1986, p.30).

Toma-se nesta pesquisa a mediação transformativa de conflitos na escola como uma forma transversal e interdisciplinar de se educar em e para os Direitos Humanos. Explica-se: transversal, pelo fato de que não está adstrita a uma disciplina, mas na cultura de toda a escola; e interdisciplinar por não ser de manejo exclusivo de algum campo profissional: nesse ponto, a mediação escolar quebra a hierarquia tradicional que, na instituição escolar, estabelece uns saberes como dignos de mais tempo e investimento do que outros. Visto que a forma de tratar o conflito desloca o poder de sua resolução das mãos do diretor e do professor e vai para as mãos do aluno mediador (como no caso da mediação entre pares, formando alunos emancipados e empoderados), ela

[...] produz um efeito expansivo na comunidade que passa a incorporar como modo relacional a participação, a responsabilidade, o diálogo, a cooperação e a solidariedade que lhes permite uma autogestão de seus conflitos e na programação de seu futuro [...] essa mudança não se dá de maneira colonizadora, nem impositiva, mas sim como desenvolvimento de que eles já possuem e que escolhem por preferir a cooperação ao enfrentamento da violência (VEZZULLA, 2011, p.45).

No caso estudado no Capítulo 5 desta dissertação, observou-se que a postura dos alunos mediadores mudou na escola e fora dela. Ao mediar conflitos com a perspectiva transformativa, o mediador também sofre transformações. A mediação de conflitos intramuros, assim como a EDH, conta com diretrizes em comum, pois se alicerçam na dialogicidade e nos processos de empoderamento dos sujeitos, como também promovem alteridade, no empenho para o estímulo de uma cultura de paz, como se verá nos tópicos seguintes.

3.2 A Educação e os Direitos Humanos: educação para a paz

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) assevera, em seu preâmbulo, que os atos de violência e desrespeito à dignidade humana “resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade”. A Educação com contornos de uma cultura de paz surge como resposta a toda forma autoritária e antidemocrática que viole a pessoa humana nos seus direitos fundamentais. Educar para o “nunca mais”, por exemplo, emerge da necessidade de que não se repita a experiência dos campos de concentração na Alemanha: como se vê nesta referência histórica, um dos princípios basilares da Educação em Direitos Humanos é resistir a todo e qualquer ato de violência.

O documento fundador da cultura de direitos humanos no pós-guerra mundial assegura que a educação deve ter a finalidade de desenvolver a personalidade humana em plenitude e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Uma educação para todos que preze, além da escolarização, a “compreensão para a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos em prol da manutenção da paz” (BRASIL, 2006, p.44).

A cultura de paz no Brasil surge com a mesma conotação, como resistência à tortura e à Ditadura Militar na década de 1960 (DALLARI, 2004). A educação, como um direito humano fundamental, insculpido nos artigos 205 a 214 da nossa Carta Constitucional (CF/88), é direito de todos e dever do Estado: sua finalidade é preparar o cidadão para seu pleno desenvolvimento e exercício da sua cidadania. Nesse caso, uma cidadania que se norteie como expressão do sujeito de autonomia e como espaço de construção democrática e emancipatória.

Os Planos Nacionais e Mundiais para uma Educação em Direitos Humanos se norteiam por eixos balizadores que objetivam construir, promover e manter a paz (UNESCO, 2012; BRASIL, 2013). A educação para a paz está instituída como proposta na escola desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos à Constituição Federal de 1988.

Para se educar para paz é preciso compreender seu significado, seu conceito, que não é apenas verbo, palavra, mas vivência. Ora, a cultura de paz não significa a inexistência do conflito, pois sua negação seria um grande impedimento para o desenvolvimento dessa pedagogia: nas palavras de Sáez (apud CARVALHO, 2011), essa vivência se dá pela busca da justiça e da liberdade em todas as situações na promoção de uma didática humanizada, voltada às práticas desenvolvidas nas situações conflituosas, em busca de soluções baseadas no diálogo, na tolerância, na cooperação e no respeito mútuo.

Ora, é sabido que na escola as relações de poder existem, há uma prática autoritária histórica. E se o termo “poder” comporta muitos significados, em se tratando do campo das ações pedagógicas, concorda-se com Bourdieu (2008), que amplia o sentido dessa noção, quando discorre da violência simbólica como uma forma de poder de uma classe sobre a outra, através das práticas de educação.

Assim, poder implica em relação. Tanto que, numa linha foucaultiana, o poder se exerce em rede:

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor,

como algo que só funciona em cadeia [...]. O poder se exerce em rede. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1996, p. 183).

Nessa visão, o autor compreende que o poder não ocorre entre o dominado e o que detém domínio, mas “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim, porque provém de todos os lugares”. Para ele não é uma instituição nem muito menos uma estrutura, “mas uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Nessa esteira, deve-se entender a mediação como um dispositivo de regulação da violência com estratégias mais civilizatórias e, portanto, pacíficas. Assim, infere-se que o espaço educacional seja uma fonte primária para a construção de uma cultura de paz, sem a base cortante do “poder-sobre” (recusando, então, o autoritarismo); é inegável que, sendo um lugar comunitário, necessita-se construir convivências respeitadas e solidárias. Educar para a paz pressupõe uma pedagogia contra hegemônica, uma vez que a educação e direitos humanos implica além da fraternidade, igualdade, mas também liberdade: esta última só ocorrerá se formarmos indivíduos sob a lógica da não destruição, da não concorrência desenfreada, do não individualismo, mas da cooperação (SILVEIRA, 2013).

Uma educação voltada para os Direitos Humanos é promotora e mantenedora da paz, possui uma didática humanizadora e gerencia seus conflitos através do diálogo e da escuta sensível, pilares da metodologia da mediação transformativa dos conflitos.

Diante disso, usar os métodos da autocomposição para tratar os conflitos na escola interliga-se com uma pedagogia para paz, tolerância e diálogo, a fim de promover processos de empoderamento e emancipação dos sujeitos, uma vez que eles resolverão seus conflitos no afã de reconhecer-se e reconhecer o outro, produzindo processos empáticos na escola.

3.3 Escola e a EDH: Processos de empatia e de reconhecimento na relação eu-outro

Refletir sobre o que é educação é também refletir sobre o próprio ser humano, inacabado, devendo ser o sujeito de sua própria educação: não pode ser objeto dela, pois é ser relacional está no mundo e com o mundo, por essa razão é “um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; projetar-se nos outros” (FREIRE, 1979, p.30).

Para Morin (2014), há aspectos inseparáveis para definir o ser humano: a fim de que ele se torne um indivíduo, faz-se necessária a autoafirmação do “eu”. Conforme o egocentrismo,

em que o ser humano se vê como centro do mundo, suas ações circundam o seu interesse pessoal; porém, antagonicamente, esse “eu” necessita do outro para viver, sorrir, ser embalado, desde o seu nascimento; ou seja, a necessidade em um “nós”, que é comunidade calorosa, que é comunidade de amor. Para o autor, o indivíduo não está apenas em sociedade, mas a sociedade está no interior do indivíduo, posto que o indivíduo recebe da sociedade a cultura e a linguagem.

A educação não apenas transmite inúmeros conhecimentos ao aluno, mas cria um estado interior e profundo, “uma espécie de polaridade de espírito que o orienta em um sentido definido” para toda a sua vida (DURKHEIM, 1938, p.30, livre tradução para esta dissertação). A necessidade do reconhecimento no espaço educacional, implicando “autopercepção e valorização de si mesmo, individual ou grupal, é de extrema importância para que se eduque em direitos humanos, sob o manto de uma cultura de paz [...]”, pois “sem o reconhecimento não existe convívio social, pelo menos duradouro e pacífico” (ALVAREZ, 2012, p.1-2).

No horizonte de uma educação em e para os Direitos Humanos (EDH), Candau et al. (2013) compreendem a escola como um *locus* privilegiado para o exercício concreto desses direitos. Nesse passo, Carbonari (2014b) discorre que a EDH é um processo de formação em construção, cuja complexidade e dificuldade para se estabelecer dá-se pelo fato de que a escola se reduz à mera transmissão de conhecimento. Essa forma de transmissão de ensino gera o que este último autor, baseado em Freire (1974), denomina de um ato violento e desumano de se educar, quando os seres humanos se transformam em coisas. Por essa razão, os processos dialógicos favorecem a uma educação emancipadora e voltada para a EDH. Através do diálogo, da palavra com o outro são gerados processos de reconhecimento e de empatia.

Educar em direitos humanos é formar para participar, para “aparecer” e para “dizer” consistem em aceitar que cada pessoa pode se expressar de forma livre e em condições adequadas para tal. [...]. Presença é participação. Participação é interação. Interação é agir na alteridade. (CARBONARI, 2014b, p.97).

O método tradicional de resolução de conflitos na escola é punitivo, coercitivo e antidialógico. O olhar é para o dissenso, não se enxergam os indivíduos e as causas em que eles estão inseridos. Sempre se pretendeu que a escola prepare para a vida; por essa razão se fazem alusões frequentes à educação para a cidadania e à importância da formação moral (DELVAT, 2006). Note-se, a escola que lida intramuros com a mediação de conflitos propicia abertura para a palavra e o diálogo, destitui o sistema retributivo de justiça, a forma conteudista de ensino e gera, através do diálogo a alteridade, a empatia e a interação, pilares de uma educação em direitos humanos. Desta forma, também é gerada uma educação que forma sujeitos de direito, como observa-se no tópico seguinte.

3.3.1 Contribuições para a formação de sujeitos de direitos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos conceitua-se como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos (BRASIL, 2006, p.25). Nessa esteira, sujeitos de direito não só sabem os “direitos do sujeito. São os que, acima de tudo, agem multidimensionalmente para promover direitos” no cotidiano. Sendo assim, não são abstrações; são concretos e históricos e se fazem na qualidade da relação com o outro, na singularidade, na particularidade e na universalidade construtivas dessas relações. Sua formação contribui decisivamente para a reconfiguração das relações entre os seres humanos, subsidiando processos de afirmação eu-outro (CARBONARI, 2007).

Os objetivos da educação contemporânea são formar competências para o mercado de trabalho: em nenhum outro tempo, buscou-se tanto um currículo perfeito. Dessa forma, não se formam sujeitos de direito, forma-se uma camada social ultraespecializada para um mercado exigente e competitivo: talvez por essa razão haja tantos profissionais débeis na prática do diálogo e da tolerância.

Nas palavras de Rifiotis (2007, p.242), “a discussão sobre o sujeito de direitos pretende contribuir também nesse sentido, retomando a questão do protagonismo, da construção cotidiana de uma ‘cultura dos Direitos Humanos’”, da sua transformação num valor ético que se estenda em todas as dimensões da vivência social”.

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos se fortalece por meio dos Planos de Ação da Unesco para que se efetive um Programa Mundial para a EDH, dividido em três fases e adotado por todos os Estados-membros em junho de 2005. Sua proposta é fornecer uma estratégia concreta e uma orientação prática para proporcionar a EDH nas escolas (Ensino básico, fundamental, médio e superior). Os planos em todas as suas fases evidenciam promover a EDH através de práticas comportamentais necessárias para que se respeitem os direitos humanos na nossa sociedade. Uma educação voltada para o respeito e a dignidade da pessoa humana e que contribua para o tratamento adequado dos conflitos na escola.

Uma definição dada pela UNESCO, na primeira fase do Plano Mundial para a EDH preceitua que:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. **A educação em direitos humanos**

promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p. 3, *grifo inexistente no texto original*)

Ressalta-se que, ao promover atitudes e comportamentos voltados para valores de uma educação em direitos humanos no contexto escolar, fazem-se necessárias vivências, construídas sob as diretrizes de uma educação em três dimensões: a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito; a segunda como elemento fundamental, é o favorecimento dos processos de empoderamento e a terceira “a transformação para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (CANDAU, 2007, p.405).

A escola na perspectiva de uma educação em direitos humanos desabrocha configurada na promoção da dignidade humana, em processos de alteridade intramuros e na valorização da diversidade e da cidadania (BRASIL, 2007): tais processos formam os sujeitos de direitos, alargando o papel da escola que, além de preparar para o trabalho, forma-os com valores humanos. Principalmente quando se concebe na escola a possibilidade de se resolver seus conflitos, através da dialogicidade e da escuta empática, pilares da mediação de conflitos e da EDH. É o que se aborda na sessão seguinte.

3.3.2 A dialogicidade como práxis na resolução dos conflitos na escola

A finalidade da educação, de modo geral, é criar condições de acesso e de ampliação da cidadania e construir conhecimentos que permitam aos discentes a apropriação dos bens historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007). Logo, a escola é um espaço privilegiado para formar cidadãos críticos e protagonistas da sua história. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessária uma educação isenta de preconceitos, “que promove o diálogo, a solidariedade o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos” (DIAS, 2008, p. 156).

O diálogo como *práxis* no interior da escola transforma a comunicação. Sabe-se que a má comunicação tem o poder de romper relações em definitivo. Daí a necessidade de se criar espaços para a prática do diálogo no ambiente escolar. Um diálogo que vai além da discussão, na concepção de Schabbel (2002, p.10), “dialogar é explorar, participar e aceitar as incoerências de nosso pensamento. Enquanto a discussão busca um acordo ou uma conclusão: o diálogo busca uma compreensão maior da questão ou uma síntese”, desse modo o diálogo é construído em uma perspectiva mais ampla, mais humanizadora, como forma pacífica para transformar

conflitos. Quando o conflito é tratado no viés dialógico da mediação, “é preciso destacar o valor da palavra, da escuta, da interpretação e da transferência” (WARAT, 2001, p.36)

Contudo, não é bem assim que acontece, pois, a punição é uma das formas mais antigas de se lidar com o conflito na escola. Tem um caráter coercitivo e sancionatório, a punição é a regra. As sanções podem ser expiatórias ou por reciprocidade, esta leva o sujeito a pensar no que fez ao outro: enquanto, não precisa ser dolorosa e na busca da solução é cooperativa, a primeira se caracteriza como uma punição equivalente à falta cometida, não gera análises do que se fez ao outro, apenas seguem-se as regras pelo medo de ser novamente punido. A sanção por reciprocidade, para se ter efeito, deve-se estabelecer relações afetivas e respeito mútuo entre o adulto e a criança (PIAGET, 1994); para isso o educador deve observar como se dá a relação com o aluno, seu tom de voz, o seu olhar quando se aplica uma sanção. (VIDIGAL; VICENTIN, 2012, p.87-88).

Sabe-se: a sociedade moderna impede o direito a fala, verticaliza o discurso, tornando-o uma forma opressora e dominante de se educar. Tais vertentes tolhem a perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos. A forma histórica de lidar com o conflito, através de duras punições e coerções não mais tem resposta positiva intramuros no contexto escolar, pelo contrário, geram mais violência.

A falsa ideia de que a paz na escola era gerada pelo medo foi superada, assim como também está superado a negação de que a escola pode mediar seus conflitos intramuros através de processos dialógicos construtivos.

Importante esclarecer que a dialogicidade aqui tratada tem o viés freiriano, uma vez que o autor compreende a educação como uma “experiência dialética da educação humana”, diferentemente da opressora que se pauta na “cultura do silêncio” coisificando o indivíduo provocando a existência do “ser menos”. Mesmo diante das relações assimétricas de poder, o diálogo é um ponto de partida para recuperar a igualdade entre educador e educando, pois visa estabelecer uma ação comunicacional que coloca o oprimido numa posição de luta por sua libertação (RUSSO et al., 2001).

Na perspectiva de Freire, essa libertação forma processos identitários, e o indivíduo busca um *ser mais* que se constrói através da ação dialógica, com abertura comunicacional. “Sem o diálogo, torna-se impossível a comunicação entre falantes e ouvintes e a educação promotora da construção do ser humano transformador” (FREIRE, 1983, p.78). A dialogicidade como *práxis* evidencia-se numa forma de lidar com os conflitos na escola. O educador tem um papel preponderante nesses processos de dialogicidade, principalmente quando se despe do manto do antidiálogo e do simples mando na sua prática educativa. A pedagogia do diálogo à

luz de Freire se pauta numa relação não verticalizada entre os sujeitos implicados. O educador deve ser visto como alguém ao lado do aluno e aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ele ganha dignidade no processo educativo. (GONH,2002).

Essa forma de se educar e de lidar com os conflitos através da mediação transformativa, é um desafio: dissertações e teses (CARDOSO,2015; DINIZ,2014; VERÍSSIMO,2013) estudaram esse método e a sua eficácia na redução da violência e da indisciplina na escola. Porém, a pergunta da presente pesquisa se pauta na categoria empoderamento - processo esse que visivelmente correlaciona-se com a educação em direitos humanos, mas gerará ele empoderamento através do diálogo? A análise teórica acerca do empoderamento, dá-se no próximo tópico.

3.4 Mediação Escolar como instrumento essencial aos processos de empoderamento e protagonismo à luz da Educação em Direitos Humanos.

O espaço educacional é lugar de diversos processos de aprendizagem. Como instituição, abarca indivíduos com culturas, identidades e inserções sociais distintas, em que se fazem sempre presentes os conflitos. A prática pedagógica hodierna, compreende que, no confronto entre a valorização da diferença e a reprodução da desigualdade, há uma oportunidade “valiosa para que, sobretudo em contexto de conflitos relacionais, valores pró-sociais e pró-direitos humanos sejam problematizados, com vistas a serem ensinados e aprendidos”. (ANDRADE, 2017).

A intervenção pedagógica na modernidade busca a formação mais completa dos indivíduos, desta feita valores éticos e morais são importantes ao processo de humanização das pessoas. A escola torna-se o lugar onde apreende-se tais valores, principalmente quando ela é palco de disputa e violência – “insulto máximo à dignidade humana” (REARDON, 2007, p.67).

Por sua vez, a Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser permanente, continuada e global, deve ativar mudança cultural, direcionada a uma educação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou mera transmissão de conhecimento, e deve abranger educadores e educandos, como afirmou Paulo Freire. (BENEVIDES, 2001).

Para educar em e para os direitos humanos, ainda segundo Benevides (2001), faz-se necessária uma educação que se fundamente em: a) um aprendizado que capacite os docentes perceber as decorrências pessoais e sociais de cada escolha; b) um espaço educacional que desenvolva um cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança de práticas históricas que ferem a dignidade humana; c) uma formação de personalidades

autônomas, no campo intelectual e afetivo; d) uma formação de sujeitos de direitos e deveres, capazes de se responsabilizar por suas escolhas, na tomada das decisões, aptos a lutar por seus direitos e pelos direitos do seu próximo.

Ora, elencaram-se os fundamentos supracitados com o fito de compreender que mudanças caras aos direitos humanos no palco escolar hoje são uma das mais desafiantes formas de educar, principalmente no ensino fundamental, em particular porque a escola recebe jovens que recorrem a dispositivos tecnológicos que a escola ainda rejeita ou desconhece e não entende como pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Com essa distância entre escola e alunado, este fica sem motivação para aprender conhecimentos transmitidos formalmente pelas práticas escolares – entre os quais se perde a possibilidade de produzir um conhecimento crítico, em geral ausente das linguagens tecnológicas.

As relações desumanas e destrutivas ferem a dignidade das pessoas, principalmente quando o *desempoderado* e oprimido não encontram o seu lugar, nem seu espaço e cala a sua voz. São necessárias abordagens complementares que se pautem na urgência de transformar “as condições *atuais*, que perpetuam e legitimam interações desumanas e destrutivas” (HICKS, 2007, p.141). Apenas admitir que o educador hoje consiga perpassar a agenda conteudista, da mera reprodução de conhecimento, não gera sujeitos empoderados. Quebrar o paradigma da postura de uma educação cujo método de ensino dá-se pela repetição, em que as falas dos alunos são restritas e o diálogo dá-se apenas para a manipulação – ao invés da iluminação, nas palavras de Freire e Shor (1986) – é outro grande desafio.

Apesar de falar-se numa comunicação cujo diálogo seja libertador e democrático, muitas vezes as práticas de comunicação libertadora, emancipadora, enfrentam resistência da parte de docentes e profissionais da educação na escola, habituados a empregar a dominação pela submissão nas relações de conhecimento: desse modo, a epistemologia que Freire defende tende a perturbar o educador tradicional.

A ótica moderna de competição, traz em seu cerne a destruição do outro. Aprende-se a viver, a amar, aprendendo as técnicas de manifestação das diferenças. “Tentaram nos ensinar a ganhar e a perder, a vencer com os argumentos, não para mostrar nossos desejos, mas para derrotar, destruir e aniquilar o outro” (WARAT, 2001, p.40). Verossimilmente, a violência adentrou o espaço escolar, fazendo-se necessária, então, a intervenção de políticas públicas que visem a fomentar uma educação em e para os direitos humanos, tornando o conflito uma oportunidade para aprender e ensinar uma forma pacífica de convivência, através da mediação de conflitos na escola.

Ainda segundo Freire e Shor (1986), conseguir trazê-los à sala e motivá-los já é um grande desafio. Estes autores propõem uma educação dialógica e libertadora, consideram o diálogo como o momento de encontro entre as pessoas que, através dele, podem se posicionar criticamente frente às transformações de suas realidades. Diante da realidade do nosso século XXI e pensando no locus da escola cujo caso é investigado nesta pesquisa – pública, marcada pela violência do seu entorno, numa capital considerada de maior índice de assassinatos de jovens no país, com jovens empoderados negativamente pela violência, pela arma em punho desde a infância, jovens sem voz, invisíveis –, compreende-se a importância de uma educação em direitos humanos, cujos valores contrapõem-se à escalada rápida do conflito gerador de morte.

Naquela escola, ao reconhecer-se que a violência não seria resolvida com punição, nem se resolveu os conflitos, buscou-se, em nome de uma cultura de paz, ensinar os alunos a expressar-se, através de conversas e diálogo para a resolução pacífica dos dissensos, por meio de uma educação restaurativa, mais humana e dialógica.

Diante desse cenário avesso aos ideais da educação transformadora, intimamente associada à educação em direitos humanos na contemporaneidade, a mediação de conflitos pressupõe empoderamento, no tocante à decisão que os indivíduos tomarão a partir de suas sessões (tantas quantas forem necessárias). Na ótica da mediação transformativa, o êxito desse processo não se dá apenas com o acordo, mas, antes, quando há compreensão das partes e o olhar depreciativo é retirado, ao dialogarem e ao escutarem ativamente o outro e as suas verdades forem analisadas. Desta maneira, compreende-se a real necessidade que se tem diante daquele dissenso. Sabe-se que, no conflito a comunicação é falha ou inexistente, não se sabe até que ponto o outro foi atingido. (BUSH; FOLGER, 2010; WARAT, 2001). Para Oliveira e Brasileiro (2013, p.82),

os direitos humanos são a base de uma convivência digna e devem orientar uma educação moral; os desafios são grandes, o crescente problema da violência e da cultura de conflitos dentro da sociedade vem preocupando os educadores, juristas, psicólogos, antropólogos, dentre outros profissionais. Nesse contexto, a escola se torna palco da vivência desses conflitos, justamente por agregar diferentes opiniões e culturas.

Ainda para Oliveira e Brasileiro (2013), a mediação vem como modalidade pacificadora de resolver controvérsias, possibilitando mudanças de paradigmas nos modos de pensar sobre problemas, através da cooperação e do diálogo. Este método visualiza o conflito de maneira positiva e transformadora, representando, desse modo, um instrumento essencial para a educação em direitos humanos.

Uma das diretrizes basilares da EDH é assegurar a dialogicidade entre os diversos atores sociais. Destarte, a mediação gerencia os conflitos através do diálogo respeitoso e da escuta ativa, na busca do consenso e da pacificação social. Isso estimula atitudes proativas, uma vez que possibilita o protagonismo dos sujeitos como portadores de direito.

Como se mencionou, esses princípios são ainda mais relevantes porque se vive, atualmente, uma realidade escolar desafiadora, no que se refere ao clima favorável para o ensino-aprendizagem e à criação e manutenção de cultura da convivência pacífica na maior parte das escolas públicas. No entendimento de Lima e Silveira (2016), faz-se necessário reforçar os porquês, os diálogos, os estudos e eventos que indiquem a EDH como elemento indispensável junto ao contexto escolar.

Ao tratar-se da categoria “empoderamento”, ligada a uma educação voltada para os direitos humanos, o alargamento polissêmico da palavra é ampliado. Sabe-se que essa polissemia da expressão *empowerment* se concatena com emancipação, autonomia e poder. Contudo, sob a luz da EDH, empoderar perpassa pelos caminhos do conscientizar para que ocorra uma pedagogia libertadora, através do diálogo (FREIRE; SHOR, 1986)

[...] o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido, como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo é o momento em que os seres humanos encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (p.65).

Paulo Freire e Ira Shor expressam a base fundante de um *ser-mais* permeado pela dialogicidade, uma vez dialógico o indivíduo produz processos de empoderamento com o OUTRO. Cabe, então, tratar mais detidamente do empoderamento, cujas categorias serão desenvolvidas nos subtópicos seguintes, segundo as vertentes que dialogam com a Educação em Direitos Humanos: para isso, recorre-se a Baquero (2012); Freire e Shor (1986); Gohn (2002, 2004), Horochovski e Meirelles (2007) e Roso e Romanini (2014).

3.4.1 Empoderamento: base conceitual

Merece registro que o verbo associado ao termo em Inglês já conste de ao menos um dicionário da Língua Portuguesa: o “Dicionário da Língua Portuguesa” (PORTO EDITORA, 2018), em que “empoderar” aparece como verbo transitivo pronominal, associado a “tornar-

se mais forte e confiante, controlando a sua própria vida e conquistando os seus direitos”. Desse modo, mesmo que ainda como anglicismo, a presença desse nome num dicionário de Português atesta a crescente importância deste termo na literatura acadêmica.

No tocante ao substantivo “empoderamento”, a polissemia da expressão é também ligada aos processos de autonomia e emancipação.

O termo empoderamento dependendo da função à qual serve, pode ser usado tanto como o verbo transitivo como intransitivo. Empoderar enquanto verbo transitivo nos remete à noção de dar poder a outro [...]. Já empoderar enquanto verbo intransitivo refere-se a um processo. Nesse sentido concatena-se no sentido de ajudar as pessoas a desenvolver suas habilidades, ou seja, a ação é do próprio sujeito. Empoderamento nesse sentido significa conquista de liberdade, avanço e superação do estado de subordinação, por parte daquele que se empodera e não uma simples doação ou transferência por benevolência. (ROSO; ROMANINI, 2014, p.86)

Daí se dar a proximidade da expressão empoderamento e autonomia sob a ótica da emancipação. Empoderar é um processo pelo qual os indivíduos, organizações e comunidades lutam por recursos para que tenham voz, visibilidade, influência e capacidade de decisão.

Historicamente, “empoderamento” remonta ao século XVI, através da Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero, na Europa, luta marcada pela defesa da livre interpretação da Bíblia, que ocasionou a oportunidade de o povo simples ter a chance de lê-la. O acesso ao texto sagrado propiciou à comunidade a “sua leitura e sua hermenêutica, tornando-se sujeito de sua religiosidade e com certas restrições oportuniza processos de empoderamento” por parte destas pessoas, retirando do clero o poder exclusivo de sua interpretação e tradução. (BAQUERO, 2012, p.175).

Contudo, a utilização do termo *empowerment* alavanca-se nos movimentos sociais dos negros, das mulheres, dos homossexuais e pessoas com deficiência, nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX. Na década de 1960, a expressão empoderamento social eclode contra toda e qualquer opressão que privasse esses movimentos em luta por reconhecimentos dos seus direitos.

Nesse sentido, *empowerment* equivale aos sujeitos terem poder de influenciar a agenda governamental nos temas que afetam suas vidas. Como o acesso a esses recursos normalmente não é automático, ações estratégicas mais ou menos coordenadas são necessárias para sua obtenção. Nesse sentido o empoderamento é definido como constructo

que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. (RAPPAPORT, 1995, p. 797).

Ao analisar-se nesta pesquisa a mediação de conflitos na escola, observam-se as vozes que aprendem a dialogar de forma respeitosa, exprimem seus sentimentos mais profundos, causando tal fato uma nova ótica acerca do conflito e de sua resolução, que reverbera num novo modo de atuar na vida. Serve de ilustração disso um aluno mediador que é um sujeito empoderado, pois, não obstante não ter o poder de determinar o que as partes devem fazer, propicia a escuta empática e evidencia processos de empoderamento, através do diálogo (quando perguntar o que as partes sentiram quando o conflito ocorreu, por exemplo). No que toca às partes, elas decidirão a melhor forma para o fim do litígio, sem que seja necessária a intervenção dos adultos naquele momento.

No caso da escola de Ensino Fundamental II pesquisada, os discentes mediadores atuam junto com os colegas através da mediação de pares, no afã de tratar o conflito de forma pacífica, utilizando a comunicação não violenta.

Eu brigava muito na escola, cada ano tinha uma briga, aí agora, eu pensei assim, eu sou mediador, eu tenho que dá exemplo aos outros, senão não vou poder fazer isso. Aí eu meio que mudou minhas atitudes, meus pensamentos [...] nós como mediador, nós temos que dá exemplo aos outros. Aí, com isso acho que já mudou a minha personalidade, eu parei..., já tenho mais paciência, eu consigo já lidar com os outros assim, não vou mais sair brigando com os outros por qualquer besteira ... tipo assim... (JOEL, 13 anos, aluno mediador do caso pesquisado, 13 set.2018, 18m12s- 18m27s).

Na voz de Joel, pode-se constatar uma das várias dimensões do empoderamento: o nível relacional, identificado no sujeito que se percebe com alguém que possui recursos que permite difundir e controlar os fluxos de atitudes que lhes afeta. Essa percepção surge em suas relações com o outro, uma vez que se sentem competentes em uma determinada situação”, sua presença é relevante, têm oportunidades e recursos para agir sem constrangimentos e limitações” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p.495)

Freire e Shor (1986) acreditam que, quando o empoderamento permanece no nível individual, o reconhecimento da própria mudança, por alguns, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo. Todavia, é um processo absolutamente necessário para o processo de transformação social. Nesse sentido, os autores reconhecem que a mudança coletiva não apenas admite, como requer transformações individuais, promovidas, no caso da resolução de conflitos pela mediação transformativa, em níveis microscópicos, inter-relacionais. Sem tais mudanças, o desenvolvimento crítico é vazio ou

imperfeito, já que as relações próximas, cotidianas, são uma dimensão decisiva para reproduzir ou transformar a cultura de paz na escola.

O empoderamento tratado nesta pesquisa evidencia esse neologismo associável àquele empregado por Paulo Freire, em seu diálogo com Ira Shor (1986), por meio do qual o autor retira o caráter individualista originalmente associado à expressão e, recorrendo a um paradigma hegemônico da sua época (o da análise social pelas posições de classe socioeconômica), sem desmerecer o viés individual do conceito, liga-o às práticas de uma classe (FREIRE; SHOR, 1986). No subtópico seguinte discorre-se acerca da obra supracitada, em que se dialoga com os artigos de Baquero (2012) e Roso e Romanini (2014).

3.4.2 O “*empowerment*” freiriano: sua aceção explícita em “*medo e ousadia*”

Para discorrer sobre a conceituação do empoderamento sob o manto da educação em direito humanos, faz-se imprescindível compreendê-lo através das lentes freireanas, no livro *Medo e Ousadia* (FREIRE; SHOR, 1986): nele, a palavra *empowerment* é repetida 29 vezes, sempre interligada com as palavras “consciência” (repetida 62 vezes) e “conscientização” (3 vezes) anunciadas. Nele, os autores situam o empoderamento ao nível coletivo, como já colocado, mas para isso utilizam os termos “diálogo”, “dialógico” e “dialogar” mais de cem vezes para insistirem no diálogo como princípio regulador de relacionamentos. A razão de quantificar esses dados surge pelo seguinte fato: para Freire e Shor, inexistente empoderamento sem o diálogo, sem consciência, pois o silêncio é a característica mais clara do oprimido.

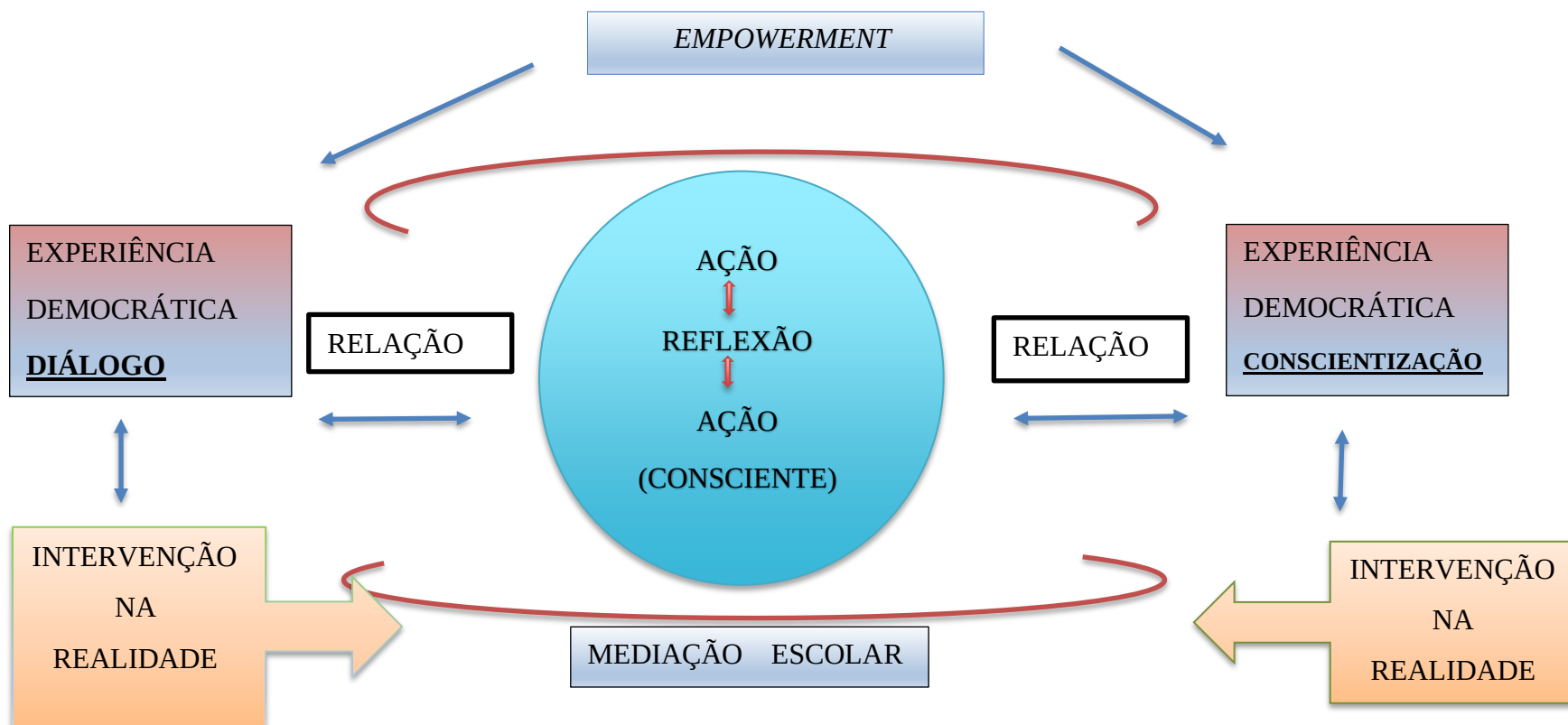
Ora, o contexto norte-americano em que se deu a produção do livro com Shor ajuda a entender a ênfase freireana ao coletivo: Freire discorre explícita e originalmente sobre empoderamento com base num modelo de análise social de inspiração marxista, que reconhece classes socioeconômicas e processos coletivos. Se *to empower*, na visão norte-americana, tem caráter de sucesso próprio, associado a uma meritocracia acessível apenas à elite que possui acesso a uma educação privilegiada, Freire, para enfatizar o *empowerment* como algo transformador da sociedade, destaca não acreditar na autolibertação ou autoemancipação social. Baquero (2012, p.181) comenta:

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os **indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com os outros indivíduos**, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (*grifo ausente no original*).

Ora, essa interação com os outros indivíduos dá-se por meio do diálogo, numa tomada de consciência de uma educação dialógica. Basicamente esse processo dá-se da forma apresentada na Figura 1¹⁹, a seguir:

¹⁹ Elaborada a partir do Ciclo de Diálogos Edição especial- aniversário Paulo de Freire, em 20 de maio de 2017.

FIGURA 1- Demonstrativo da relação dinâmica do empoderamento freiriano com a mediação escolar



Fonte: Criação própria, 2017.

Como se pode ver na Figura 1, o empoderamento, à luz de Freire, não é estático, mas dinamiza-se pelo percurso da ação- reflexão (como tomada de consciência) à retomada da ação (agora consciente), dentro dos processos relacionais que se dão por experiências democráticas, que atuam com intervenção na realidade, neste caso a escolar. No tocante à experiência democrática, o autor a compreende como um movimento contínuo: logo, a luta para que essa experiência democrática atue em diferentes instâncias, caracteriza-se também por avanços e recuos, logo é sempre permanente, esse processo não se dá no individual, mas no coletivo, por essa razão é um processo relacional, que também é educativo.

Desse modo, enxergando a relação necessária entre empoderamento individual e empoderamento coletivo, a partir da perspectiva freireana, o *empowerment* indica um processo político transformador de relações de poder desiguais, iníquas: “o *empowerment* individual é um pequeno passo em direção à transformação social; somente via *empowerment* de classes as minorias oprimidas conseguirão dar um passo em direção à libertação” (ROSO; ROMANINI, 2014, p.89).

Um processo de empoderamento freiriano leva ao trânsito da inexperiência democrática para a experiência democrática, cuja educação é aquela feita com (e não para) os sujeitos em relação. Neste caso, a mediação escolar através dos processos de tomada de consciência e a oportunidade da comunicação construtiva produzem na escola espaços democráticos, uma vez que intervêm nas relações em conflito. Além do mais, tende a promover uma intervenção docente capaz de gerenciar de forma pacífica e dialógica os dissensos intramuros, retirando naquele momento o adultocentrismo²⁰ e promovendo o protagonismo estudantil.

²⁰ Adultocentrismo não como rompimento da autoridade existente entre adulto e adolescente, mas no que toca aos processos decisórios, de normas ou de formas de resolução de conflito. O protagonismo estudantil se caracteriza diante das decisões tomadas, elaborando assim, a promoção de autonomia e liberdade dos estudantes permeada pela autoridade democrática, no dizer de Freire (1996). (DINIZ, 2014)

4 METODOLOGIA

Nos Capítulos 2 e 3 foram apresentadas as categorias teóricas para a análise desenvolvida nesta dissertação: compreendeu-se que mediar conflitos na escola produz processos de empoderamento e autonomia dos agentes da educação. Analisou-se qual o tipo de *empowerment* é tratado nessa dissertação. Diferente do empoderamento que tolhe o outro, em que se vê apenas o EU, o poder na mediação transformativa é compartilhado, solidarizado em comunidade, através de processos que trazem uma *práxis* de dialogicidade intramuros.

O percurso de uma pesquisa de cunho qualitativo e empírico é árduo. Fazem-se necessárias a flexibilidade do pesquisador e seu olhar constante para o objeto de sua pesquisa. Ao lidar com um estudo de caso único, analisou-se, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos de uma escola pública em Fortaleza- CE, signatária do Projeto EMPAZ – Escola Mediadora que promove a paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo. Neste capítulo, então, são apresentados os cuidados metodológicos adotados para a consecução desse objetivo geral, indicando-se as estratégias de coleta, tratamento e análise dos dados, bem como caracterizando-se a ambiência e os sujeitos participantes da pesquisa.

4.1 Procedimentos da pesquisa: panorama geral

Entende-se que uma pesquisa voltada para a Educação em Direitos Humanos, no campo dos conflitos conviviais na escola, é um processo aberto e dinâmico. Nesse sentido, considerando-se a mediação, os conflitos são encarados como uma oportunidade para uma cidadania construída através do diálogo respeitoso, com o afã de empoderar as partes envolvidas no conflito. Daí que a relação entre Educação em e para Direitos Humanos e a Mediação de Conflitos na Escola seja tomada como possível e seu exame constitua-se na meta desta pesquisa.

Na metodologia aqui proposta, foram definidos os tipos de pesquisa. Pode-se afirmar que referente à abordagem, é qualitativa, pois não há a preocupação com o interesse numérico e sim em compreender aprofundadamente um grupo social. Desta forma,

[...] responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.21-22).

Em relação à natureza, verifica-se que a pesquisa é aplicada, por objetivar a produção de conhecimentos para uma aplicação analítica, voltada para compreender problemas peculiares, envolvendo interesses e verdades situadas. “Através da análise podem-se observar os componentes de um conjunto e perceber suas possíveis relações, ou seja, de uma ideia chave geral passar-se para um conjunto de ideias mais específicas” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.23).

Ao passo que, em relação ao tipo de pesquisa, considerando os objetivos, ela é “*ex post facto*”. Boa parte deste tipo de pesquisa contemplou: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, consoante registrou Gil (2008). Para melhor entendimento, “é aquela que acontece após o fato ter sido consumado” (SANTOS, 2004, p.22) – a saber, a mediação de conflitos entre pares.

Importante esclarecer que, na pesquisa *ex post facto*, a variável independente, que no caso será a medição escolar, não é manipulável, pois tal fato já aconteceu. Kerlinger (1980) entende que muitos problemas nas ciências comportamentais são problemas *ex post facto* e requerem pesquisa *ex post facto*, simplesmente porque as variáveis não são manipuláveis.

No tocante aos objetivos específicos, pretendeu-se: discutir a relação entre Mediação e Educação em Direitos Humanos; descrever uma experiência de Mediação de Conflitos, numa Escola Pública em Fortaleza, integrante do Projeto Municipal EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz); e analisar, a partir da noção de empoderamento através do diálogo, os efeitos da experiência descrita.

Portanto, realizou-se um estudo de caso, com a descrição de um evento de mediação desenvolvido por uma Escola Pública no Ceará, que aderiu ao Projeto Municipal EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz) e, à época da coleta de dados, previa em suas rotinas experiências de mediação escolar; analisou-se, através dos dados obtidos, as particularidades do empoderamento através do diálogo e os efeitos da experiência descrita.

Considerando estas observações, fez-se uma pesquisa para produzir um conhecimento aprofundado de uma situação específica, possibilitando, com os resultados obtidos neste delineamento, a elaboração de suposições para a continuidade de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987). Para tanto, utilizou-se de procedimentos como:

- Análise documental, para entender o caráter da política pública educacional, assim como também o levantamento do caso pesquisado.

- Entrevista semidirigida com os mediadores da escola do caso pesquisado, gravada em áudio, recorrendo a um roteiro previamente definido, básico e flexível;
- Grupo Focal: com dois mediadores – alunos da escola e três alunos mediados, que se envolveram na experiência de mediação analisada; nessa atividade, a partir de um tema gerador (associado ao objeto desta pesquisa – a mediação escolar como fator de empoderamento em situações de conflito na escola), provocou-se um debate sobre a(s) experiência(s) de mediação de conflitos, conduzido pela pesquisadora, e se registraram com anotações em papel e em gravação de áudio das falas dos participantes que viveram, em papéis distintos, o processo de mediação estudado.
- Observação da Escola e seu entorno, com registro em diário de campo, para identificar condições sociais, estruturais e culturais da comunidade em que se inseria a escola.

A triangulação de dados obtidos com essas estratégias, portanto, foi o desenho desta pesquisa.

4.2 Análise documental

Coletaram-se documentos pertinentes à pesquisa na Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza, para que se pudesse entender a estrutura da política pública voltada para Mediação Escolar de Conflitos. *A priori*, os documentos coletados serviram de norte para encontrar uma escola que tivesse o perfil que a pesquisa pretende analisar. Para isso nos foram cedidos todos os documentos pertinentes como: o projeto EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz); a lista com endereços das escolas signatárias do projeto; os dados estatísticos do quantitativo de mediações realizadas até aquele momento, assim como a plataforma do curso que os mediadores da Secretaria desenvolviam.

Obteve-se acesso aos dados estatísticos da política pública desenvolvida na Secretaria de educação; panorama de trabalho para a efetivação do Projeto; Projeto e suas peculiaridades formais; projetos pedagógicos das escolas que inicialmente se pesquisou para eleger o caso estudado.

4.3 O contexto da pesquisa: locus e sujeitos

Importante discorrer, antes de elencarmos o contexto da pesquisa, acerca das dificuldades enfrentadas durante a sua efetivação²¹. Inicialmente, nosso *locus* era uma escola em Brasília, com um caso escolhido, que foi abandonado a fim de aproximar a pesquisa da região Nordeste.

Ora, em João Pessoa, ainda não havia, até o momento de elaboração desta dissertação, uma política pública em que efetivamente se utilizasse a prática da mediação. Após alguns meses, realizando ligações às Secretarias de Educação de todas as Capitais dos Estados do Nordeste, encontrou-se em Fortaleza no Ceará, o Projeto EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz), uma política pública voltada para a resolução de conflitos na escola, através da Mediação. Esse projeto vinha sendo desenvolvido a partir de 2015, haja vista o alto índice de violência que as escolas enfrentavam.

Ressalte-se que inicialmente se visitaram cinco escolas durante uma semana para identificar e selecionar um caso a ser pesquisado. Foram muitas histórias comoventes encontradas, elos fortalecidos, processos de reconhecimento mútuo entre os envolvidos. Mediadores alunos, que antes eram conhecidos como “capetas” (assim se intitulavam), relataram terem aprendido a conversar e se tornaram na escola um exemplo. Os depoimentos foram coletados através de gravações e anotações em diário de campo.

A pretensão era encontrar uma escola marcada pela violência do seu entorno que, através de uma cultura de paz exercida intramuros, promoveu mudanças significativas. A cada passo da pesquisa, as exigências interiores cresciam, não bastava encontrar um caso, mas um ambiente escolar favorável à cultura em direitos humanos, ainda que não haja uma intenção explícita de educar em direitos humanos dessa maneira.

No último dia de viagem escolheram-se a escola acima citada e o caso: na verdade, foram encontrados dois casos interessantes. No primeiro, a mediação fora desenvolvida pela diretora, envolvia dois alunos e duas mães. No segundo caso, uma mediação entre pares, desenvolvida por dois alunos mediadores e com três outros alunos envolvidos no conflito, os mediados.

²¹ Para salientar algumas dificuldades em campo: na primeira visita em abril de 2018, um aluno havia sido assassinado na sala de aula, na frente de todos os seus colegas, era uma briga de facções, após o fato muitos ônibus foram incendiados e impossibilitou a nossa saída por um dia. Naquela semana, a escola pesquisada se encontrava num ambiente de aflições, pois, quatro anos atrás, um aluno havia sido assassinado no seu entorno, devido a uma briga dentro da escola. Ao descobrir esse fato e analisar, ainda que superficialmente, nessa primeira visita, como a escola superou a violência, fortaleceu-se sua eleição para a pesquisa.

Diante do impasse, buscou-se concatenar a escolha do caso à luz da educação em direitos humanos; analisou-se que os processos de empoderamento foram mais genuínos no segundo caso, como é evidenciado no Capítulo 5. Logo, a coleta de dados foi realizada numa Escola Pública do Município de Fortaleza, integrante do Projeto EMPAZ (Escola Mediadora que Promove a Paz) que lida com a Mediação para gerenciar os conflitos intramuros de forma a fomentar uma cultura de diálogo.

Os sujeitos foram, portanto, os mediadores da escola: dois alunos; que atuaram como mediador e co mediador do caso escolhido; assim como três alunos – os mediados, que se envolveram no conflito. A escolha do caso em questão se deu pelo fato de que ao conversar com os mediadores docentes da escola, enfatizou-se a brilhante atuação dos mediadores/alunos do caso e o fortalecimento das relações após a mediação do conflito.

4.4 As Entrevistas e o Grupo Focal

Um conceito conciso e exato do que é a entrevista é fornecido por Hagette (2001), que a define como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações, por parte do outro, o entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas com dois mediadores e três mediados, todos alunos da escola, como já explicado, que faziam parte do caso estudado. Procedeu-se da seguinte maneira: numa sala reservada na escola, ora era a sala de vídeo, ora era a sala da diretoria, realizou-se a entrevista individual, com o uso do gravador, partindo de um roteiro elaborado. Esclarece-se que a entrevista foi semiestruturada e aberta a opiniões e percepções dos entrevistados.

Antes da entrevista ser gravada em áudio, solicitou-se a permissão dos seus responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como também os próprios alunos assinaram o Termo de Assentimento (TA), uma vez que concordaram em participar da pesquisa. Informados dos objetivos da pesquisa e como se dariam as entrevistas e o grupo focal²² sobre a temática “Mediação e Diálogo”, os alunos, entre 11 e 14 anos, falaram

²² A principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado. No grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideais. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador. O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas. Em relação às entrevistas individuais, a vantagem do grupo focal é a possibilidade de observar a interação das pessoas em torno do tema proposto, evidenciando-se as similaridades e as diferenças nas opiniões e experiências. A entrevista individual, por outro lado, possibilita um controle maior

livremente num diálogo informal, expressando sentimentos, memórias e avaliações sobre o processo de mediação vivido por eles. Enquanto isso, escreveram-se as percepções deste Grupo Focal num caderno de anotações, gravando-se secundariamente o áudio, para apoiar a memória da pesquisadora.

Para obter dados que, nessa Grupo Focal, revelassem as categorias empíricas da análise a serem interpretadas pelas categorias e subcategorias teóricas (empoderamento e diálogo, empatia, amizade, respeito, alteridade), recorreremos à linguagem informal, própria do cotidiano discente, explorando suas memórias sobre o caso de mediação e suas avaliações sobre o processo e seus resultados, identificando assim, a presença do empoderamento.

4.5 A Observação e o Diário de Campo

A observação, na pesquisa qualitativa, proporciona uma melhor aproximação dos fenômenos a serem pesquisados. Durante as duas viagens a campo, em abril e setembro de 2018, durante os três turnos, foram observadas as condições institucionais, infraestruturais e relacionais na unidade escolar escolhida: ambiência, organização e rotinas da escola; expressões faciais e posturas de discentes e educadoras envolvidos no projeto; espaços e distribuição do tempo para a mediação.

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p.79) a observação é um importante instrumento para “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Importante esclarecer que a observação realizada se caracterizou como não participante, ou seja, a pesquisadora não se envolveu, nem se integrou àquela realidade.

Outro instrumento utilizado foi o diário de campo, fundamental para captar as memórias da pesquisa, como a cultura da escola e os desafios enfrentados intramuros, assim como o registro das observações feitas sobre a realidade local.

4.6 Critério ético da pesquisa

No que tange aos dados produzidos para a concretização desta pesquisa, as visitas realizadas à Escola Pública só ocorreram após a devida aprovação no Comitê de Ética do

por parte do pesquisador e é particularmente útil quando a quantidade de informação que o informante tem para compartilhar é muito grande. (GUI, 2003).

Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em processo com o número 93500518.3.0000.5188. Observaram-se os parâmetros da Resolução nº 510, de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, no que tange ao respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes da pesquisa, respeitando e garantindo o pleno exercício dos seus direitos.

Vale ressaltar que a ida ao campo de pesquisa necessitou da aprovação do Projeto no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania (PPGDH), através da aquiescência do coordenador do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e a anuência da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, através da gerente da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz.

Inicialmente, no campo de pesquisa, a pesquisadora foi previamente apresentada à gestora daquela escola e a todos os envolvidos na pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); utilizou-se, conforme orientação do Comitê de Ética, o Termo de Assentimento (TA), pois os alunos mesmo menores de quatorze anos têm a liberalidade de aceitar ou não participar da pesquisa, ainda que seus responsáveis tenham dado a permissão para fazê-lo através do TCLE.

Em ambos os instrumentos (TCLE e TA), explicaram-se os objetivos da pesquisa e o conteúdo da pesquisa, como também pediu-se a autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações em revistas científicas e informou-se o caráter sigiloso no que diz respeito às identidades dos entrevistados do caso, conforme o Capítulo III, que se refere ao Processo de Consentimento e do Assentimento livre e esclarecido, nos seus artigos 4º ao 17 da resolução supracitada.

A importância de ir a campo munida de todos os instrumentos necessários, tanto na esfera ética, com também jurídica, dá aos sujeitos da pesquisa a segurança de que o pesquisador ao estar em campo tem o respaldo institucional ético, através dos documentos referendados e aprovados pelo Comitê de Ética.

4.7 Os procedimentos de análise

Após a coleta dos dados, procedeu-se a seu tratamento e análise. Nesse sentido, os dados registrados em áudio (entrevistas e grupo focal) passaram por transcrição literal. As observações, por sucessivas leituras. Para a análise, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, pois sendo “o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN,

1977, p.39); esse tipo de análise atrai o investigador inclusive ao que está escondido, latente, não aparente, o não dito.

A fase inicial para o procedimento da análise foi a extensa leitura dos dados atingidos. A constituição do corpus foi definida a partir do conjunto de dados levantados que foram submetidos ao processo analítico.

Utilizou-se das falas corriqueiras captadas nas entrevistas, que evidenciaram as categorias de análise: o diálogo, o empoderamento, a emancipação e o protagonismo. Para isso, reeditaram-se algumas frases, retirando os vícios de linguagem, para ressaltar o conteúdo das falas, matéria essencial da análise pretendida. Para resguardar o sigilo das identidades dos entrevistados, recorreu-se a nomes fictícios.

Uma vez descrita a metodologia da pesquisa, no próximo capítulo apresentam-se e discutem-se os dados obtidos através dos instrumentos supracitados.

5 EMPODERANDO(-SE) PELO DIÁLOGO: A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo aborda-se a apresentação e a análise dos dados coletados, através das entrevistas, da Grupo Focal, do Diário de Campo e das observações sistemáticas realizadas.

Inicialmente, apresenta-se o Projeto EMPAZ, em seus objetivos, finalidades e procedimentos. Objetiva-se demonstrar que, ao fomentar na escola uma cultura de paz, através da resolução pacífica dos conflitos, por utilizar a fala em diálogo, tem-se uma educação voltada para os Direitos Humanos. Em seguida, aborda-se sobre a escola, seu entorno e como se desenvolve essa prática intramuros, como também o caso a ser analisado.

5.1 O projeto escola mediadora que promove a paz- EMPAZ

O *locus* da pesquisa empírica foi Fortaleza, capital do Ceará, apontada como a primeira capital mais violenta do Brasil, no que diz respeito a assassinatos de adolescentes com faixa etária dos 12 aos 18 anos no Brasil, de acordo com o Índice de Homicídios na Adolescência (UNICEF, 2017). A pesquisa aponta que o perfil dos adolescentes assassinados é em sua maioria pretos ou pardos, do sexo masculino, têm em média 17 anos e moram em bairros pobres das cidades. Também possuem documentos, portanto, registros oficiais como cidadãos brasileiros, e têm uma crença religiosa.

Na dedicatória desta dissertação lembrou-se dos quatro jovens Raul, Vitória, Antônio e Carlos elencados na pesquisa do UNICEF intitulado Trajetórias Interrompidas, que narra a morte de quatro adolescente, todos assassinados brutalmente. Mortos por armas de fogo, exceto Antônio que foi morto à pedradas, morreram próximos de suas casas, o som dos tiros pode ser ouvido por seus parentes. Estavam fora da escola, todos trabalhavam para ajudar no sustendo da família e não tinham envolvimento com tráfico ou crimes. Vozes desempoderadas e amordaçadas pela violência, ora pela violência institucional – polícia, ora pela guerra do tráfico. A pesquisa traz uma explicação do por que desses jovens e adolescentes deixarem de frequentar a escola:

Deixam de ir para as escolas por causa da violência, “Você tem uma aluna excelente no 3º ano do ensino médio. Ela está se preparando para o Enem e desiste da escola. Por que desistiu? Você chega para a mãe e fala ‘deixa a menina ir para a escola’ e ela diz ‘não, se ela for, vão matar’(sic)”, exemplificou a diretora. “É revoltante estar no meio e não poder fazer nada”, lamentou a diretora. Outro motivo que afasta o adolescente da escola é o “desinteresse”, identificado em 78 (53,42%) dos 146 casos analisados na

capital. Desinteresse que as famílias tentam de alguma forma contornar, na maioria das vezes sem sucesso. Uma das mães entrevistadas lembrou que matriculou o filho em diferentes escolas do bairro, mas o adolescente, que acabou mais tarde sendo morto, sempre fugia. A necessidade de trabalhar ou ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos e a falta de estruturas comunitárias, como creches, também foram apontadas como possíveis causas para o abandono escolar. (CEARÁ, 2017, p.20)

Diante das estatísticas, foi formado o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, em parceria com a Assembleia Legislativa do Ceará, coordenado pelo Fundo das Nações Unidas (CEARÁ, 2017). O trabalho final elaborou-se recomendações para que essa realidade fosse transformada. Em 2017 foi publicado o relatório final e a educação foi citada em todos os parâmetros do relatório denominado “Cada Vida Importa”, apontando caminhos possíveis. Um desses caminhos seria estabelecer no âmbito educacional uma cultura de paz.

O Projeto EMPAZ utiliza-se da Mediação de conflitos e da Justiça Restaurativa para promover nas escolas uma efetiva cultura em e para os Direitos Humanos, uma vez que fomenta a paz e a erradicação de toda e qualquer forma de violência intramuros. Composto por uma equipe multidisciplinar denominada “Equipe Técnica da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz”, formada por 17 servidores municipais. A formação da equipe é interdisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e professores.

Os dez mediadores escolares, também chamado Técnicos-Mediadores, baseiam suas práticas nos princípios da mediação transformativa, cujos princípios são: a empatia, a cordialidade, a imparcialidade, a confidencialidade e a credibilidade. Atuam como professores na formação em mediação de conflitos dos alunos e funcionários, das treze escolas, distribuídas nos seis distritos do município de Fortaleza.

O Projeto desenvolve-se em três etapas nas escolas signatárias: na primeira ocorre a sensibilização dentro das escolas, através de palestras sobre a Comunicação não violenta e mediação de conflitos; na segunda fase, cria-se a constituição da Equipe de Mediação Escolar e a sua capacitação, para que atuem como mediadores escolares.

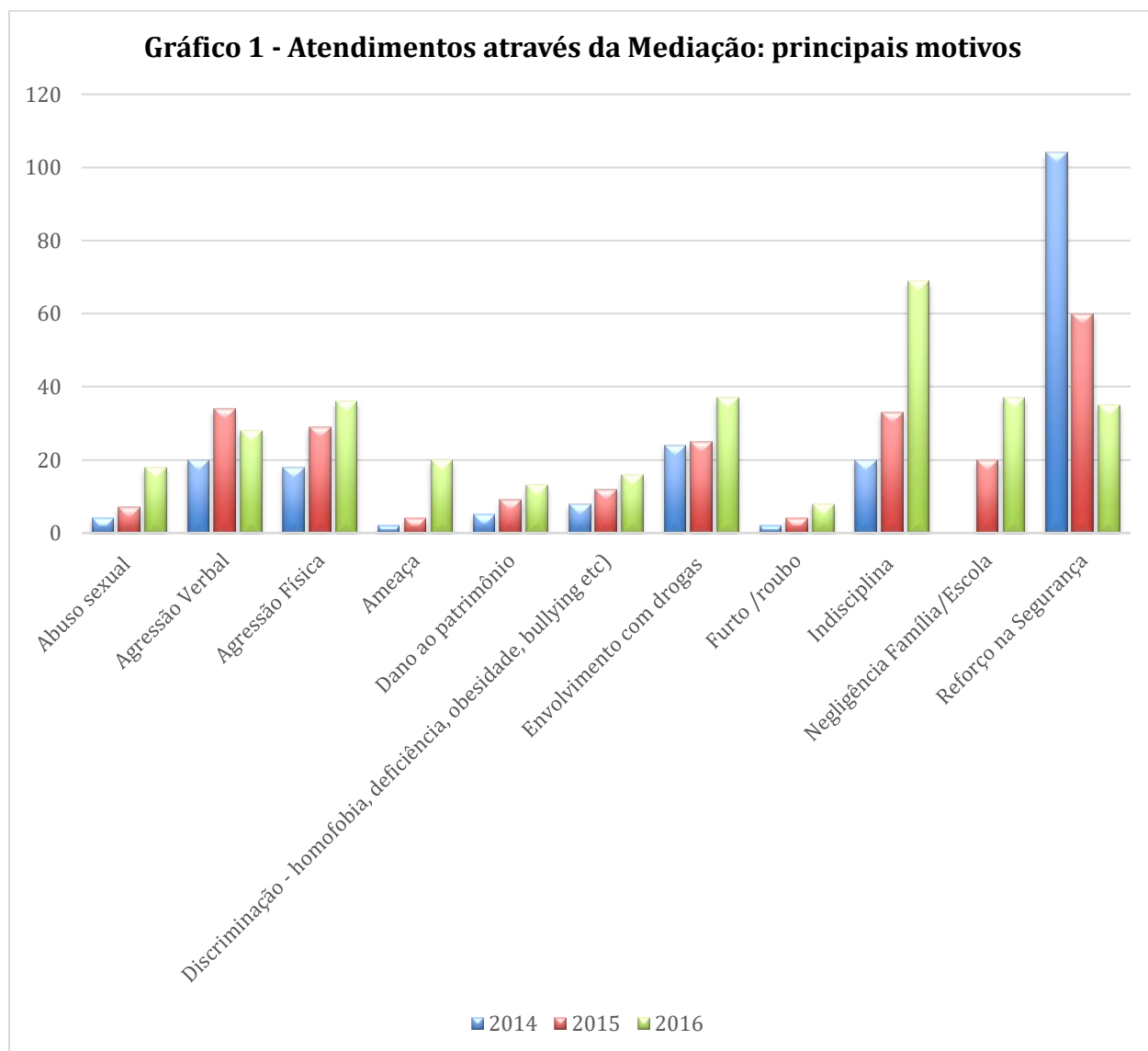
Na última etapa, a Secretaria da Educação, através dos mediadores sociais, fornece o curso de capacitação que é continuado e monitorado pelos técnicos-mediadores da Secretaria de Educação. O curso prioriza o envolvimento de toda comunidade escolar, envolvendo a família dos alunos e a comunidade, na tentativa de promover uma cidadania ativa, nas palavras de Benevides (1991).

Destaca-se ainda que a adesão ao Projeto pela escola é feita através de um convite, não há imposições. A elaboração e efetivação do Projeto na sua prática são construídas pelos envolvidos, sendo o Projeto de intervenção inserido no Projeto Pedagógico Escolar (PPE). Desde a sensibilização até a formação e implantação, são ministrados temas que trazem como fundamento estimular o protagonismo juvenil e pedagógico.

Através da análise de documentos, elencam-se abaixo os objetivos principais do Programa EMPAZ (FORTALEZA, 2017):

1. Capacitar e constituir uma Equipe de Mediação Escolar, formada por profissionais da escola, educandos e familiares, visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e à implantação da Mediação de Conflitos e dos Processos Circulares como estratégias de prevenção à violência e de promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar.
2. Sensibilizar a comunidade escolar e local quanto à necessidade de fortalecer o clima escolar e de promover a construção da Cultura de Paz;
3. Integrar e fortalecer as ações dos organismos colegiados existentes na escola;
4. Disseminar os fundamentos da Teoria da Comunicação Não-Violenta, estimulando a sua prática no cotidiano do ambiente escolar;
5. Ofertar formação de Facilitador de Círculos de Construção de Paz para docentes, funcionários e familiares interessados (preferencialmente os integrantes do Conselho Escolar);
6. Estimular o uso de Círculos de Diálogo como ferramenta pedagógica;
7. Realizar a formação de alunos mediadores para atuarem na mediação entre pares;
8. Formar profissionais da escola e/ou familiares para atuarem como mediadores na resolução de conflitos envolvendo adultos;
9. Oportunizar o empoderamento dos profissionais da escola, dos alunos e das famílias na resolução de seus conflitos.

Importante ressaltar que, no tocante aos quantitativos dos primeiros três anos da implantação do Projeto EMPAZ, a Célula de Mediação e Cultura de Paz fez o levantamento dos principais atendimentos (conflitos) levados à mediação nas 13 escolas signatárias:



Fonte: Gráfico 1 (Criação própria com dados obtidos em documentos da SME/Fortaleza [2016])

De acordo com os dados, observa-se uma atuação efetiva da Célula de Mediação na escola desde a sua implantação. Destaca-se com maior evidência no Gráfico 1 o quesito Reforço de Segurança: no primeiro ano de registro (2014), foram mais de cem ocorrências, diminuindo gradativamente para apenas trinta e cinco no último ano; a partir desses dados, pode-se inferir que a escola consegue uma maior autonomia no quesito “segurança” e que gerencia seus conflitos intramuros, sem a intervenção de terceiros.

Outro ponto relevante está no quesito indisciplina: observa-se que no primeiro ano poucas “ocorrências” foram tratadas através da mediação, o que em breve análise denota a cultura punitiva para resolver esses conflitos, corriqueiros na escola. Já em 2016 o crescimento da busca por uma resolução autocompositiva no quesito indisciplina foi maior, o que confirma uma nova forma de se resolver os conflitos intramuros, através de uma nova

metodologia, que usa o diálogo e a comunicação não violenta para encontrar um consenso e uma melhor forma de se relacionar no espaço educacional.

Durante as primeiras visitas a campo, alguns diretores relatavam que a escola era continuamente invadida, pulavam os muros e vendiam drogas no seu interior; após um trabalho de conscientização e também à adesão ao Projeto EMPAZ, as sensibilizações feitas na escola e para a comunidade reduziram não só o índice de violência dentro da escola, como também as invasões por parte das gangues do entorno.

Como toda política pública possui fragilidades, uma vez que está adstrita a um Governo , neste caso o Municipal , que diante das observações e conversas com os profissionais uma das principais dificuldades se dá quando ocorre mudanças nas gerências das Secretarias, os novos agentes públicos desconhecem como projetou-se tal política e o sentimento é que poderiam progredir mais rápido. A maioria dos cargos são Comissionados ou Prestadores de Serviços, ou seja, a cada novo Governo pressupõe uma nova equipe, que de forma prematura e despreparada tocam a política de outra forma, sem que ocorra uma transição.

O número insuficiente de recurso humano é outro ponto débil no Projeto, poucos agentes para um número acentuado de escolas que desejam aderir ao Projeto EMPAZ. A falta de veículos para a mobilidade dos agentes públicos, visto que eles precisam estar nas escolas para fazerem supervisões do andamento das mediações realizadas na escola.

Contudo, mesmo diante da escassez de recursos tanto humanos como materiais, o ponto forte do Programa são as pessoas envolvidas nele, profissionais comprometidos com a disseminação da cultura de paz que deve ser estabelecida nas escolas. Na verdade, diante das observações o EMPAZ envolve em sua atmosfera de atuação o amor, o acolhimento, a empatia, escuta ativa e a comunicação não violenta.

No tópico seguinte, descreve-se a escola e seu entorno, resumindo-se sua história.

5.2 A Escola

A escola elegida como campo de investigação desta pesquisa tinha as qualidades de que precisava: não apenas trabalhava com a mediação de conflitos, mas possuía uma atmosfera de lutas que precisavam ser superadas e, nessa liça, a gestora e os demais profissionais se empenhavam em implantar uma cultura de paz intramuros.

Assim, aquela escola de ensino fundamental da rede pública municipal, signatária do Projeto EMPAZ, localizada em Fortaleza-CE (cuja identidade não se revela para preservar os

sujeitos da pesquisa). O porte estrutural da escola era pequeno, contando com 766 alunos nos três turnos. A faixa etária dos docentes no turno da manhã e tarde era de 11 a 17 anos; durante o período noturno os discentes tinham idade média entre 15 a 71 anos, sendo atendidos pelo Programa Educação para Jovens e Adolescentes (EJA).

Uma observação feita acerca da estrutura da escola era a falta de um refeitório, os meninos comiam ora em pé, ora sentados no chão ou nos bancos quando sobravam lugares. A diretora se entristecia ao ver aquela cena todos os dias, comentou que pediu muitas vezes uma reforma da escola, visto que o prédio é antigo, mas não tinha obtido êxito.

A escola, desde o ano de 2015, vinha desenvolvendo seus trabalhos com um viés inclusivo e voltado para uma cultura de paz. Havia quatro anos, ocorrera um assassinato de um aluno da escola no entorno: tal fato acarretou uma baixa significativa de alunos matriculados, a comunidade temia levar seus filhos, seja pelo alto índice de homicídios na cidade, seja violência no entorno, até se chegar à escola.

A morte do aluno ocorreu em 2014, quando um desentendimento na escola com uma menina, culminou no assassinato de um educando, por motivos torpes, até hoje ignorados. Diante de um cenário violento, surgiu a necessidade de contornar essa situação, mudar a cultura intramuros e fazer com que a comunidade escolar (alunos, pais e profissionais da educação) pudesse de forma pacífica e dialógica resolverem os seus próprios conflitos. Então, quando convidados a participarem do Projeto EMPAZ, a escola materializou essa ideia e formou mediadores escolares.

Após o período de formação em mediação, escola, até 2018, conta com 18 alunos mediadores, dois pais mediadores, sete professores, a diretora, a coordenadora pedagógica e duas auxiliares de limpeza. Através desse trabalho, a escola se abria à comunidade, iniciando-se ciclos de palestras e a comunidade participava do ambiente escolar, em que realizava, nos finais de semana, festas, batismos, casamentos, dentre outros encontros. Considerada uma das mais antigas do Estado, a sua municipalização ocorreu em 2015. O prédio da escola era antigo, construído há mais de setenta anos.

No tocante ao entorno, a escola atendia uma comunidade conhecida por um nome de um presídio, sempre marcada por violência e vários homicídios. Durante a primeira visita, fomos informadas de que, bem próximo, corpos eram encontrados no local, em anos anteriores.

Contudo, diante desse cenário, observou-se a superação da violência através desse fomento da cultura de paz. Oportuno trazer a voz de uma mãe que tornou mediadora da escola, quando perguntada sobre significa a mediação na escola:

Eu acho que é pra evitar uma coisa pior, né? Acabar com confusão como já houve aqui outras vezes, antes teve até uma morte de um aluno, por causa de confusão de aluno. A menina falou, não sei o que pro namorado, o namorado veio, acabou pegando o rapaz, e matou, né! Aí... muita gente tinha medo de colocar o filho aqui, por causa disso que houve, só que foi, que... acabou que resolveu e esse projeto que tá fazendo agora pra tentar resolver é bem melhor, pra não terminar em confusão, conversando pra resolver a confusão. Eu acho que houve mudanças, tá bem diferente do que era antes” (Marta, 2018, Mãe de aluno, 1m30s a 1m45s).

Durante a pesquisa e a busca por um caso a ser estudado, ouviram-se mães de alunos e também os alunos da escola. Essa mãe durante a entrevista revelou o caso de homicídio ocorrido na escola e demonstrou a superação da comunidade e também da escola no tocante à violência intramuros.

A escola trabalhava continuamente para a redução da violência, as salas de aula são nomeadas como: humanidades, solidariedade, amizade, perdão. Nos corredores, eram dispostas mensagens que promovem reflexões para atitudes de paz. O Projeto Pedagógico inclui a mediação como a primeira forma de resolução dos conflitos, numa formação para valores que tende a alcançar o ensino de conteúdos atitudinais, além dos conceituais e factuais.

Na segunda viagem, em agosto de 2018, tendo feito uma entrevista-piloto na viagem anterior, pisava nas terras cearenses como pesquisadora mais situada e focada, sentindo-me inclusive mais segura. O diário de campo continuou a revelar-me questionamentos e angústias, como por exemplo aquelas relativas às informações sobre a violência no entorno da escola, obtidas numa conversa informal com um motorista que me levava até a escola²³.

A observação somente se iniciou quando o período de euforia dos discentes (que queriam ser entrevistados) passou. Com o tempo, fui me tornando uma pessoa comum à escola, a minha presença não causava reações, tendo sido então que vi alguns alunos marcarem mediações na agenda mediações; cheguei a observar como eles desenvolviam o que chamavam de “uma conversa”²⁴.

²³ Um motorista de aplicativo de transportes privados disse-me, numa das idas à escola, que residia no seu entorno e conhecia a unidade de ensino. Na percepção dele, a escola antes era bem violenta (um aluno tinha sido assassinado há alguns anos), mas se tornara “boa”, sem saber explicar por que a percebia assim. Continuou falando sobre a insegurança associada ao tráfico, recorrendo ao fator econômico para explicar a presença do comércio ilegal no bairro (“O tráfico paga bem, sabe o que é um menino de 12 anos ganhando R\$ 800,00 por semana?”). Ao final, afirmou todos conhecerem-se no bairro, sugerindo um nível de confiança (e de controle social) entre os vizinhos. A existência de tráfico de drogas no entorno da escola foi confirmada pela diretora, que nunca o identificou no interior da escola.

²⁴ Outro evento que converge para essa percepção foi por mim observado: a mediação entre familiares e um casal de adolescentes cuja gravidez precisava ser anunciada, com temor da punição física pelos pais, realizou-se na escola, com sucesso (ou seja, aceitação, pelos familiares, do novo estado do jovem casal).

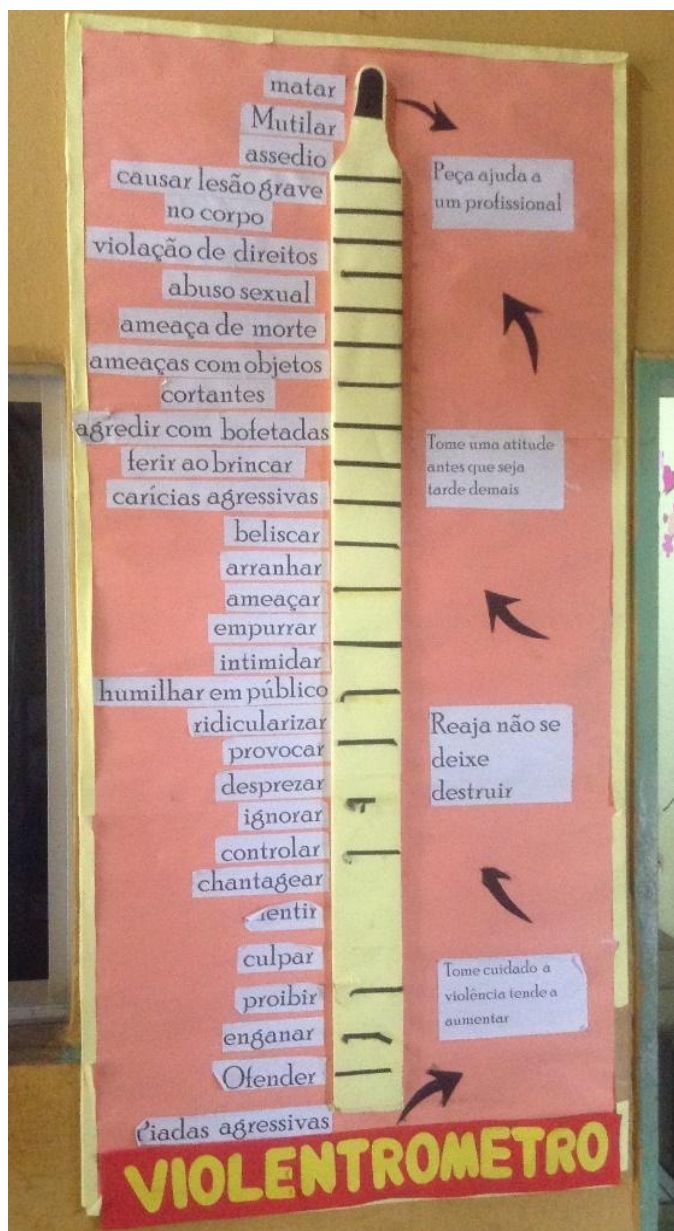
A escola que promove uma educação para a paz e objetiva adequar as discussões sobre a mediação de conflitos, nessa esteira, supera -se na educação fora da sala de aulas. Na Figura 2 foram criados um totem e, na Figura 3, um “violentômetro”:

Figura 2: Arte feita pelos educadores da escola para produzir reflexões sobre a cultura de paz



Fonte: Pesquisa própria, 2018

Figura 3 – “Violentrômetro” criado por educadores da escola estudada



Fonte: Pesquisa própria, 2018

A criação em toda a escola com figuras ou símbolos que indiquem que a missão é fomentar uma cultura de paz está estampada em toda a escola, desde a cantina, até os nomes das salas de aula. Com isso, objetivou-se demonstrar de forma pedagógica as metas para os bons relacionamentos e as graduações de atitudes violentas que devem ser evitadas.

No caso da Figura 2, o totem exemplifica o cuidado com relação aos valores que a escola adota, desde a entrada dos alunos: eles possuem o hábito de, na chegada à escola, receberem um abraço do amigo. A tentativa de ensinar aspectos sadios, como ter bons relacionamentos, conversar e ter amizades verdadeiras, reproduz um ambiente mais empático e aberto ao diálogo.

Na Figura 3, pode-se constatar: durante o curso de formação de mediadores na escola, orientou-se a compreender a escalada do conflito, que se inicia com piadas agressivas e ofensas, as quais, se não tratadas, podem chegar a atos de violência corporal grave. Interessante destacar que os alunos são orientados a se comunicarem de forma não violenta, conforme as técnicas de Marshal Rosenberg (2006).

A escola ensina seus alunos a saberem lidar com a violência e com os conflitos inerentes às relações interpessoais, ou seja, há a tentativa precípua de se mediar os conflitos, porém não se desconsiderando os casos em que se deve recorrer às esferas externas a escola, como na lesão corporal grave.

Como se pode ver, nas Figuras evidenciam-se princípios da Educação em Direitos Humanos, como um plano pedagógico, e da mediação, como um mecanismo de gestão dos conflitos inserido no cotidiano escolar. Tais elementos sugerem o aumento de condições para a garantia de um ambiente propício ao diálogo, de forma que os valores morais possam ser refletidos, não com imposições, mas de forma participativa (BRASIL, 1997).

Ora, os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, na sua parte introdutória, asseveram que sua proposta no tocante à ética pauta-se:

na construção dos princípios de **respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade** — seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre “o que diz” e “o que faz”. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que **possibilite o desenvolvimento da autonomia moral**, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. **No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros.** (BRASIL, 1998, p.66, *grifo ausente no texto original*).

Desse modo, os totens existentes na escola e o cuidado com a preservação e a reserva de alguns ambientes para a resolução pacífica de conflitos apontam para um clima escolar favorável à mediação transformativa. Tanto é assim que a sala de mediação foi outra proposta pedagógica encontrada na escola: ela corrobora os parâmetros curriculares nacionais, uma vez que os docentes aprendem no seu cotidiano a mediar seus conflitos ente pares, dialogando e tratando seus conflitos, como se vê nas Figuras 4 e 5 a seguir:

Figura 4 – Arte produzida por alunos e professores para a entrada da sala de mediação.



Figura 5 -Mediação realizada por alunas do 6º ano.



Fonte: Pesquisa própria, 2018

Havia um grande esforço de todos da comunidade escolar em transformar o espaço educacional num lugar seguro, cuja cultura fomenta em um gerenciamento pacífico dos conflitos. O uso da arte em grafite (Fig.4) era feito por alunos e professores, para a entrada da sala de mediação. A sala era simples, com uma mesa e algumas cadeiras ao redor, porém dava aos alunos um outro cenário para se conversar.

Como observa-se a Figura 5 registra, no interior da sala de mediação, um momento de diálogo entre alunas que se envolveram em um conflito com uma professora. A sessão de mediação entre pares denota protagonismo estudantil, como se vê na imagem. Sem a presença dos profissionais da escola, elas avaliam qual a melhor intervenção para resolver esse conflito.

Durante a pesquisa de campo, pôde-se notar a segurança dos educandos ao falarem com a gestora da escola para solicitar mediação. Oportuno acrescentar que, nas observações e anotações em campo, notou-se a abertura por parte dos profissionais da escola em permitir que os mediadores escolares pudessem livremente exercer suas funções, havia horários definidos e escala dos mediadores. Ao final, eles forneciam à diretora um *feedback* de como ocorreu a sessão ao qual atuou como mediador, geralmente escrito em fichas que eram colocadas na sala da orientadora pedagógica da escola.

5.3 “Rebolando o corretivo”: um caso de mediação entre pares

Após a primeira sondagem no campo de pesquisa, em abril de 2018, registraram-se vários casos de mediação em diversas escolas de Fortaleza, signatárias do Projeto Escola Mediadora que Promove a Paz (EMPAZ); em seguida, ao retornar para João Pessoa, transcreveram-se as entrevistas e observou-se que todos os casos de mediação coletados tinham como mediadores os diretores das escolas. Aparentemente todos os casos narrados apresentavam empoderamento, seja dos mediadores, seja dos mediandos.

Ora, considerando que se buscava a mediação entre pares, esses dados apresentados pela escola não se prestavam à análise. Apesar de um vasto material coletado, na segunda viagem, em setembro de 2018, decidiu-se realizar uma avaliação mais profunda, com as partes envolvidas o que permitiu descobrir que os alunos, quando mediados por adultos que funcionavam como autoridades (a exemplo de gestores), mesmo tendo a abertura de expressarem o que sentem, inibem-se pelo medo da punição: em várias falas evidenciou-se esse fato.

Lançou-se novamente no desconhecido e, ao passar alguns dias na escola, identificou-se um caso analisável: foram identificados alunos medidores diariamente ativos em mediações entre pares. Então, conversou-se com a diretora da escola e perguntou-se: quais os mediadores alunos que mais se destacam na escola? Foram-nos indicados quatro mediadores, com os quais se conversou: isso permitiu entrar no universo da escola que se propunha a resolver suas querelas intramuros através da mediação.

A escolha do caso pesquisado deu-se principalmente pelo fato de que a mediação foi realizada entre alunos; outro ponto relevante foi a retomada da amizade entre partes, após o conflito. Esse caso pareceu mais fecundo, pelo fato de os meninos demonstrarem mudanças em seus comportamentos, sentimentos que foram reformulados. Ei-lo:

Os mediadores do caso foram Joel, de 14 anos, aluno do sétimo ano, e João, da mesma idade e série. O conflito deu-se entre três alunos do sexto ano, com idades entre 11 a 13 anos.

Os três alunos, que chamaremos José, Ricardo e Noel, estavam todos durante o período de aula, à tarde em sala de aula. Ricardo, em tom de brincadeira pega o seu corretivo²⁵, abre-o e começa a “rebolar”²⁶, para cima do teto da escola, o objeto, que tomou direção contrária e bateu em José, sentado, escrevendo no seu caderno novo que sua mãe acabara de

²⁵ Líquido utilizado para geralmente sobrepor trechos escritos em que se identificou produção insatisfatória ou errônea em cadernos, condicionado em pequenos vasos (garrafinhas ou canetas). No caso, tratava-se de um depósito em formato de garrafa, com tampa em pincel: quando aberto, esse depósito deixa vasar seu conteúdo.

²⁶ Na acepção de “jogar”, muito comum no Ceará.

comprar. A tinta do corretivo destruiu seu caderno e ainda sujou sua calça, que também era nova. Furioso com o que acontecera, pegou o resto do vidro com o corretivo e jogou de volta para Ricardo. Este, ao novamente jogar esse objeto, desta feita no cesto de lixo que estava a uma distância considerável, bateu na cabeça de Noel, colega que passava para sentar no seu lugar. Desse momento em diante, estabeleceu-se a guerra do corretivo em sala.

João e Joel possuíam a prática de sempre observar as salas de aula, principalmente quando algum professor faltava; segundo eles, sempre havia conflitos, pela falta de professores. Foi quando a orientadora pedagógica e também mediadora os convidou a mediar o caso. Não apenas essa liderança juvenil, mas a convicção desses adolescentes sobre a importância da mediação parece ter sido decisiva para a indicação de João e Joel:

É melhor resolver com a mediação, do que com os pais deles, a mediação serve para ajudarmos eles e para eles ficarem sabendo que nem tudo se resolve na diretoria. Os pais podem bater neles e a diretora dar uma advertência, na conversa, não! Eles podem mudar, eles podem ter alguma coisa no coração deles, que eles parem de brigar” (João – aluno mediador).

Na mediação eles mudam, chegam brigando e saem conversando, muda o pensamento deles, a gente dá espaço para eles conversarem, falarem o que estão sentindo (Joel- aluno mediador)

A convicção de João é compreensível: por receio da punição externa, parental ou administrativa, os adolescentes encontram nos pares uma oportunidade de experimentar mais autonomamente a resolução de seus conflitos, no que pode ser considerado um exercício inicial de autogestão (do ponto de vista dos envolvidos) e protagonismo (da perspectiva dos mediadores). Chama a atenção a justificativa de João: ele descreve os motivos de seus colegas na terceira pessoa do singular (“eles podem mudar, eles podem ter alguma coisa no coração deles”, “os pais podem bater neles”), indicando claramente um distanciamento próprio do observador, uma postura própria à maior isenção com que o mediador deve lidar com o conflito. Por outro lado, sabendo que os mediadores são pares, entende-se nessa construção linguística uma diferenciação no tocante à própria experiência: são eles (já não mais o próprio sujeito da fala) que ainda não sabem resolver seus conflitos, de sorte a precisarem de mediação. Como mediador, João não se vê mais implicado pessoalmente no conflito, como se ele tivesse alcançado, pela própria função de mediador, um recuo típico de quem já é capaz de examinar os conflitos com mais ponderação e racionalidade.

Joel, por sua vez, é ainda mais descritivo-analítico: “Na mediação eles mudam”, “[a mediação, a gente] muda o pensamento deles, a gente dá espaço para eles”. Ao lembrar um dos princípios da mediação – a mudança através da expressão de sentimentos, pensamentos através

da fala em contexto de diálogo (“falarem o que estão sentindo”) –, o jovem mediador posiciona-se no lugar de quem acolhe e ouve (“a gente dá espaço para eles”), o que só é possível graças à empatia desenvolvida pelo mediador (em parte, não é difícil pensar, pelo fato de Joel conhecer essa necessidade de mudança e de autoexpressão, já que é aluno como os colegas em conflito).

Com efeito, Joel chegou a admitir:

Sempre que me metia numa briga, quando chegava em casa apanhava muito, muito mesmo (baixou a cabeça e tomou a respiração- a sala ficou em silêncio), mas depois da mediação, eu mesmo resolvo meus conflitos e tento não ser mais tão “danado”, eu agora resolvo na conversa. (Joel, aluno mediador, grupo focal, 2018)

Ora, na base do funcionamento do mediador, como substrato de seu empoderamento, está um ganho fundamental para os discentes: gerirem os próprios conflitos sem os efeitos tradicionalmente aplicados pelas instituições familiar e escolar – a punição. Vindos de famílias cujas culturas normatizadoras baseiam-se na punição (física, não raro) – “Sempre que me metia numa briga, quando chegava em casa apanhava muito, muito mesmo” –, esses alunos enxergam como um ganho significativo poderem resolver problemas entre si. E, se isso não é raro – afinal, a violência entre jovens também é uma forma de estabelecer vínculos de poder (como no caso do bullying) – destaca-se aqui o fato de que o padrão resolutivo seja não-violento. A mediação, assim, empodera os mediadores, ao dar-lhes clara consciência do poder que podem exercer ao resolverem entre pares, e sem violência, seus conflitos, recorrendo ao diálogo, à conversação (“depois da mediação, eu mesmo resolvo meus conflitos”, “eu agora resolvo na conversa”).

Outro dado significativo que aponta para o empoderamento: a mudança de posição quanto à consciência de si. No comentário de Joel, há um “antes” (resolução violenta) e um “depois” (“agora resolvo na conversa”): não só o padrão resolutivo é pacífico e pró-social, mas desenvolve, no participante (mediador e/ou mediado) uma autoconsciência indispensável à autorregulação e à autoemancipação, como lembra Baquero (2012, p.181), em citação que vale retomar em parte aqui: “o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com os outros indivíduos”.

Desse modo, encontrei o caso cuja apreciação pelos pares, num estudo *ex post facto*, serviu de análise nesta pesquisa. Se muitos dados foram coletados, nesta e em outras escolas – com várias entrevistas gravadas e casos registrados (quinze entrevistas-piloto realizadas e gravadas em áudio, todas com os termos de consentimento devidamente assinados) –, os dados submetidos a tratamento e análise (cinco entrevistas e uma reunião com o grupo focal sobre o

caso) forneceram uma ilustração especial para demonstrar a capacidade de emancipação através da mediação transformativa.

Nos subtópicos seguintes, discorre-se sobre esse caso pesquisado, através das entrevistas, grupo focal, diário de campo e documentos. Para isso se organizam as próximas seções desta maneira: o que foi observado ao longo das entrevistas e do grupo focal pela pesquisadora; e as falas dos sujeitos nessas duas ocasiões.

Para isso, os dados são agrupados em dois eixos temáticos: a mediação de conflitos na escola como procedimento para o diálogo na concepção dos mediadores-alunos e o empoderamento através do diálogo na mediação entres pares.

5.4 O que dizem, sem palavras, os alunos mediadores e mediados?

Segundo Minayo:

O diário de campo [...] é “um amigo silencioso” [...]. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intrasferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (2002, p.63-64)

Considerando ser o diário de campo pessoal e intransferível, passa-se aqui à primeira pessoa do singular. Esse instrumento foi a ferramenta que me forneceu possibilidade de registrar minhas observações e sentimentos, em contato com uma realidade dura e angustiante, às voltas com comunidades periféricas, vulneráveis à violência urbana e reprodutoras de padrões de desigualdade que precisavam ser desafiados: viagens, jornadas inteiras acompanhando escolas, a escuta de histórias de sofrimento e superação – tudo isso forneceu conteúdo para meus registros em diário de campo, que me permitiram, sobretudo, compreender o entorno da escola, as culturas locais e o laborioso trabalho de coleta de dados.

Muitas vezes o diário de campo era escrito à noite. Durante o dia na primeira viagem precisava conhecer as escolas atendidas pelo Projeto EMPAZ, cada escola com uma história, cada gestor com suas angústias, com desafios que foram superados e outros que precisavam

superar. Não me bastava um caso, eu precisava de uma escola, de uma comunidade, de uma história que envolvesse esse universo.

Algumas vezes observei nos adultos uma “maquiagem” com a realidade da mediação de conflitos na escola, não sentia a verdade nas vozes: foi aí que vi, precisava entrevistar os adolescentes/ alunos mediadores, apesar de não ser uma tarefa tão fácil. Em cada escola que fui, os diretores me apresentavam possíveis casos, geralmente mediados por eles, porém eu precisava de um caso de mediação entre pares, ou seja, alunos que medeiam conflitos dos seus colegas na escola.

Durante as entrevistas de cada aluno realizei uma observação da “cenografia”, assim como também do grupo focal. Como cada um se exprimia ao falar, também em termos de corpos e silêncios.

João, o primeiro dos mediadores do caso a ser entrevistado, ao entrar na sala da diretora estava tímido no início: sua fala mansa demonstrava que ele estava cooperativo, disponível para fornecer as informações à pesquisa. Discorreu em detalhes sobre o caso, lembrou-se até que um deles estava com corretivo no cabelo, tinha a cena mediada em sua mente fotográfica ao que aconteceu. Sua fala sempre demonstrava um cuidado na hora de mediar, preocupava-se em compreender como os mediados estavam se sentindo. Ao discorrer acerca de como se sentia como mediador escolar, o sorriso largo se sobressaía, ele se sentia uma pessoa importante.

Nos momentos em que era perguntado acerca dos seus sentimentos, ele silenciava, olhava em outra direção e repetia a palavra “meus sentimentos?”. Ele não conseguiu falar dos seus próprios sentimentos e sempre voltava aos sentimentos dos mediados, mas no desenrolar da conversa ele dizia que o sentimento era de felicidade. Não é demais lembrar que, conforme a Análise de Conteúdo, a repetição da pergunta sugere fortemente o mecanismo pelo qual o entrevistado busca tempo para construir uma resposta, o que, por sua vez, indica algum tema delicado no conteúdo da questão. Não falar dos sentimentos foi uma estratégia de João – ainda que não se saiba exatamente o motivo da evitação – para desviar o foco de si para os mediados. Algo que não se pode recusar, porém, é a ideia do controle: João, para manter o controle de uma situação estranha, inteiramente nova (ser entrevistado por uma pesquisadora desconhecida), desvia o foco dos próprios sentimentos para o de outras pessoas. A isto também se deve acrescentar: as pessoas não são educadas a falar dos próprios sentimentos em público, nem a pensar sobre eles.

Joel, o segundo mediador ao responder as questões da entrevista, tinha uma voz forte e era falante, sua facilidade em se expressar provocava várias respostas em uma só pergunta,

ele desenvolvia a temática do assunto com fluidez. Sua fala no início era rápida e discorria sobre o caso de uma forma mais minuciosa, fazendo um relato descritivo, mas conseguia expressar seus sentimentos enquanto mediador: sentia-se feliz e importante, assim como João. Para ele dialogar é examinar o sentimento do outro.

Os mediadores da escola foram treinados para usar na mediação de conflitos a Comunicação Não Violenta - CNV (ROSEMBERG, 2006): trata-se de uma forma de se comunicar que estimula a escuta empática, cuja finalidade é compreender a necessidade das pessoas envolvidas no conflito, trabalha o não julgamento e a observação sistemática do conflito em que se está envolvido. Para Rosenberg (2006), classificar e julgar as pessoas estimulam a violência. Comunicar-se de forma não violenta é também falar a língua do coração.

Quando sinto que fui ouvido e escutado, consigo perceber meu mundo de uma maneira nova e ir em frente. É espantoso como problemas que parecem insolúveis se tornam solúveis quando alguém escuta. Como confusões que parecem irremediáveis viram riachos relativamente claros correndo, quando se é escutado (p.159)

Nesse processo de escuta empática que envolve a CNV, Pelizzoli (2015) descreve as bases do diálogo como a escuta (presença, atenção e a corporificação) somada à pergunta(-bilidade) – que é a abertura para a alteridade. Quando alguém escuta o outro sem tentar assumir as responsabilidades, ocorre o empoderamento, uma vez que alunos mediadores conseguem, num processo dialógico (FREIRE, 1989), exercer a escuta compassiva entre pares, gerando processos alteritários. Os mediadores, apesar da idade tenra, se dispõem a ouvir seus colegas, utilizam a técnica com simplicidade e informalidade: mas a inclinação e o interesse em ouvir, em estar presente na sessão de mediação como alguém que deseja ajudar e a habilidade de perguntar o que eles estão sentindo diante do conflito geram transformações e empoderamento. Daí a razão de mediar conflitos na escolar ser uma educação para a paz, para a tolerância e para os Direitos Humanos.

No que toca aos mediados, havia um sentimento de medo, inferido pela corporalidade, quando suas posturas indicavam submissão e insegurança: mãos entre as coxas, olhar distante, cabeça inquieta, sem fixar-se na direção da entrevistadora. O silêncio era frequente, sempre após a pesquisadora inquirir sobre o conflito gerador da mediação. Dos três mediados – José, Ricardo e Noel – apenas um, que foi alvo da agressão (José), conseguiu falar para descrever suas memórias. Ricardo e Noel mantiveram-se fugidios corporalmente ao ouvirem a pergunta – provavelmente por terem sido os autores da agressão mediada. De todo modo, os três criam

que a mediação tinha a finalidade de deixá-los menos “danados”, mas compreenderam que o processo viabilizava exercer o poder de voz, de falarem o que se sentiam.

Ao entrevistar Noel, que tinha maior dificuldade de se expressar, ao dizer “tia, eu não me lembro”, sorria sem graça, quando perguntado sobre o caso. Sua fala, ao responder, sempre era muito curta, quase monossilábica: outras vezes simplesmente dizia “não sei”. Não conseguiu expressar quais eram seus sentimentos, nem os dos seus colegas, o adolescente tinha dificuldades de se concentrar, manifestas no balanço pendular (da esquerda para a direita) que mantinha com seu tronco, sentado na cadeira; com um sorriso estereotipado, envergonhado, ao ouvir repetidas e reformuladas, várias vezes, a mesma pergunta. Observou-se o medo de contar algo que fez de errado no passado a uma pessoa totalmente desconhecida.

Chamou a atenção uma mudança que pareceu significativa: Noel pareceu mais relaxado no momento do grupo focal – sentado, dirigia seu tronco e sua cabeça no sentido dos falantes, interagindo com eles; mantinha o olhar fixo no falante, durante a falta do outro –, ainda que, ao ser-lhe dirigida a pergunta no grupo focal, tenha repetido padrões: não conseguiu responder mais fluentemente, reproduzindo a linguagem corporal apresentada na entrevista. Esses dados, em comparação, evidenciam que Noel sentiu-se bem mais à vontade com seus pares que com os adultos (como a pesquisadora) – o que, malgrado suas dificuldades de comunicação em relações verticais, tendeu a facilitar o processo de mediação transformativa, produzido entre pares.

Ricardo, no início da entrevista sentou-se aparentemente ansioso e apressado. Lembrar do passado parecia incomodá-lo, provavelmente por ser levado a lembrar de algo pelo qual poderia ter sido punido ou ser avaliado como agressor. Sentia-se injustiçado por o colocarem como culpado nas situações de conflito, era seu primeiro ano na escola. Quando falava dos conflitos em que se envolvia ficava agitado, balançava as pernas e sempre levantava os olhos tentando lembrar o acontecido. Quando não encontrava resposta para a pergunta, colocava as suas mãos entre as pernas; porém quando o assunto da entrevista lhe chamou a atenção, sentiu-se mais à vontade, expandiu-se: passou a gesticular com as mãos, colocando-as na mesa e discorria o acontecido.

O ultimo entrevistado foi José, alvo da agressão, tímido, sentado com a cadeira bem afastada da mesa, falava baixo, sua expressão facial e seu olhar aparentavam tristeza quando falou de sua calça e caderno novos que foram danificados. A voz embargava quando falava que os objetos tinham sido usados pela primeira vez. Ao falar das percepções da mediação, ele afirmou, como os outros, ter deixado de ser “danado”, conseguia tirar boas notas e evitava bagunças.

Vale a pena ressaltar: José não se percebia como um “anjo bom”, ele também se percebia como um “danado”. No vocabulário nordestino, “danado” é adjetivo para qualificar pessoas ativas, espertas. Se aplicados às crianças, pode, inclusive, servir como elogio (associado, semanticamente, à inteligência e à atividade). Porém, no plano moral, “ser danado” é ter hábitos inadequados, indesejáveis, indisciplinados. Assim, José, mesmo alvo da agressão, também se beneficiou da mediação, por perceber-se menos agressivo ele próprio, menos “danado”, mais capaz de lidar com conflitos reconhecendo suas emoções (ele chorou, falou estar calmo) e buscando encontrar outro meio não violento de resolução dos conflitos.

As anotações do diário de campo elencadas demonstraram que nem sempre as observações importantes realizadas numa pesquisa portam as falas: pelo contrário, abarcam sentimentos e silêncios que comunicam sem palavras. A mudança visível na linguagem corporal não pode ser explicada apenas pelo aumento gradual da confiança no ambiente de conversação com uma estranha (a pesquisadora), através da presença e troca com conhecidos (os pares): há, nesse rever a experiência por meio da reflexão um empoderamento – expresso não só na ideia de “mudança” (“eu era danado e agora evito bagunça”), mas no relaxamento e na expressividade corporais verificados durante o grupo focal.

Nesse sentido, ressalta-se, desde já, a importância de o processo de mediação transformativa realizar-se entre pares: uma relação de poder horizontal tende a acelerar o processo de resolução não-violenta dos conflitos, visto que presume vínculos entre iguais, previamente estabelecidos.

Com efeito, no grupo focal, a corporalidade também comunicou essa relação entre horizontalidade e empoderamento: dispostos em círculo, mediadores e mediados olhavam-se naturalmente, olhos nos olhos na maior parte do tempo. Joel e João, mediadores, sentaram-se com os troncos um pouco inclinados para a frente, antebraços apoiados nas coxas, como se conversassem entre pessoas próximas, e como líderes. Estavam, portanto, à vontade, seus corpos indicavam um impulso para a atividade de controle do processo, mas de forma menos exposta e mais protegida (não expunham a parte anterior de seus troncos, o que pode estar associado a uma coreografia definida pela masculinidade, mas também pela posição social no grupo).

Já os mediados estavam com seus troncos apoiados no espaldar da cadeira, sorridentes, tendo soltados suas mochilas (o que não aconteceu na entrevista): ou ouvirem os mediadores que falavam com os troncos inclinados, também se inclinavam, num movimento espelhado que sugere a importância da imitação como linguagem que comunica a identidade: nas palavras de Codo (2002), “uma identidade possível”, decorrente do processo pelo qual

alguém busca reconhecimento e reconhece o outro numa situação de comunicação, “reflete a si mesmo, se constrói neste duplo jogo onde sou para o outro na simetria em que o outro é para mim” (p.301). A simetria da dinâmica corporal sugere fortemente, desse modo, o espelhamento silencioso com que os processos de identificação entre pares ocorrem. Falar a mesma língua é pertencer a um grupo, usando os mesmos movimentos e gestos, para afirmar a igualdade.

No próximo tópico analisa-se as entrevistas, nessa parte da pesquisa, a evidência das vozes é necessária, até pelo fato de ser o diálogo uma categoria de análise importante na pesquisa.

5.5 Análise das entrevistas

A entrevista, segundo Hagette (2001), é um processo de interação social, geralmente entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado fornece suas percepções. Concorde-se com Minayo (2002): na fase de análise, busca-se estabelecer uma compreensão dos dados coletados, em que o pesquisador irá testar os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Intentou-se estabelecer conexões entre as entrevistas dos alunos mediadores e dos alunos mediados, a fim de analisar as falas que demonstrassem o empoderamento dos mesmos no processo da mediação de conflitos escolar. Foi-nos cedida ora a sala da diretoria, ora a biblioteca, nos horários em que os alunos estavam em sala de aula, pois no intervalo o barulho impedia que os entrevistados tivessem a concentração necessária para responder as perguntas.

A entrevista foi semiestruturada, aberta, o ponto inicial deu-se pela curiosidade em compreender se realmente os alunos tinham a memória e a consciência de que estiveram numa sessão de mediação e os sentimentos percebidos naquela ocasião, suas percepções e qual o diálogo estabelecido. Uma entrevista de uma pesquisa de cunho *ex post facto* requer trabalhar as memórias, o fato já ocorrera.

Ora, como lembra Hagette (2001) o entrevistado é também um observador, pois relata aquilo que viu ou sentiu ao longo da sua experiência, o que ajuda a entender porque alguns dos entrevistados não conseguiram se expressar de forma fluída, ora por timidez, durante as entrevistas: a pesquisadora também era avaliada naquela atividade, provavelmente os discentes buscaram identificar os motivos pelos quais retornavam a falar daquele episódio em que o corretivo fora “rebolado” e da mediação a ele associada. Lá estava uma desconhecida, com seus objetivos acadêmicos a princípio alheios ao processo da mediação escolar. Isso

provavelmente interferiu na memória: eles não recordaram, imediatamente ou com detalhes, do caso em que estiveram envolvidos.

As entrevistas foram analisadas como se realizaram, individualmente, e seus comentários se seguem, para uma sistematização dos aspectos que levam a entender de que forma ocorreu o empoderar (-se). Trabalhou-se na perspectiva de Bardin (1977), no concernente à análise de conteúdo. Realizou-se uma leitura profunda das comunicações, para chegar-se além do conteúdo manifesto nas falas.

5.5.1 A polifonia: mediadores e mediados

A polifonia, segundo a linguística, no que concerne ao campo textual, é uma característica dos textos em que estão presentes diversas vozes. Em se tratando do campo musical, a polifonia é uma combinação simultânea de várias melodias ou efeito que resulta do conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente (PORTO EDITORA, 2018). A polifonia, nesta pesquisa, serve como metáfora para análise por comparação entre as diferentes falas dos discentes, entendendo o corpus constituído pelas falas nas entrevistas individuais e no grupo focal como uma unidade.

Dessa forma, diferentes tons e melodias com variações perceptíveis entram em harmonia, revelando um conjunto de ideias que evidencia uma “canção”: contrastes, dissonâncias, convergências nas falas apontam para elementos comuns em torno do empoderamento. Assim, ao se examinarem as vozes dos mediadores e dos mediados, identificou-se uma polifonia, quando tratado o assunto acerca da mediação do diálogo e do empoderamento. Vozes diferentes, mas que soavam a mesma nota, como vê-se nas análises que se seguem.

Importante observar que, durante a transcrição das entrevistas, sumularam-se as principais falas, para isso fez-se um recorte de cada entrevistado. Importante rememorar que se usaram nomes fictícios e não se transcreveram fidedignamente os discursos em que há vários erros de linguagem, segundo a norma culta que foram cometidos, para preservar os adolescentes. Oportuno explicar o significado das siglas “m”, “s” e “c” são minutos, segundos e centésimos, respectivamente, e sua presença no texto transcrito indica o instante inicial em que se identifica o trecho de fala.

Como se buscou analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos naquela escola pública fortalezense, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, perguntou-se aos mediadores suas percepções da mediação de conflitos na escola. Joel e João, mediadores, afirmaram, em suas entrevistas, a esse respeito:

Pra ajudar os alunos, não ter mais conflito na escola, tipo é... de se bater. Pra gente ajudar eles, e pra eles ficar sabendo que nem tudo se resolve só com diretoria também se resolve com mediação. E é mais fácil a gente resolver com mediação do que resolver com os pais deles. (Joel, 17s91c)

É... nós ajudamos, eles estão brigando, tipo assim, eles chegam agitados, nós chegamos e conversamos com eles, pra ver se eles fazem as pazes e pra ver se eles param de brigar. (João, 1m28s42c).

Assim, com a gente, a gente conversa com eles, dá espaço pra eles conversarem, falarem o que estão sentindo, tipo assim ... (João, 2m21s09c).

Os mediados, por sua vez, possuem o mesmo entendimento de que mediar é para conversar, como também para ter uma escola melhor, sem briga. Preferem mediar seus conflitos com os seus pares do que com diretora:

Mediação é pra conversar... e para os meninos não fazerem mais isso, pra escola ficar mais melhor (José, 1m30s)

Uma forma que aqueles meninos tava ajudando... os mediadores e levava as pessoas pra conversar, até para não ser expulso ou suspenso. Aí, os meninos paravam de ser danado (Ricardo, 21s)

É bem melhor, por que se a gente fosse falar com a diretora ... ia ser uma suspensão na certa. (Noel, 42s)

Dessas falas, destacam-se elementos importantes para entender-se a concepção de mediação dos envolvidos: seu caráter dialogal (equivalente à noção de “conversa”); um menor grau punitivo; e, associados aos anteriores, um maior grau de autonomia na gestão do conflito e, no sentido de uma melhor socialização entre pares e ajuste à vida da escola, inferidos na percepção de mudanças comportamentais individuais. Todos estes elementos convergem para um mesmo efeito: o empoderamento.

O conceito de diálogo, para os mediadores da escola, é sinônimo de conversa, sem a presença das autoridades da escola, de forma que se sintam abertos a falarem o que sentem. A mediação transformativa, ou seja, de cunho não meramente acordista, produz esse tipo diálogo, pois ao investigar os fatos do conflito, ocorre o que os próprios mediadores denominam de uma investigação do que está no coração dos seus pares em conflito.

Nesse ponto, compreende-se o viés da Justiça Restaurativa na resolução de conflitos, em que o caráter punitivo e retributivo é apartado (ZEHR, 2015). Chama a atenção, na fala de todos os discentes, a distinção entre mediação e submissão aos processos disciplinares tradicionais, identificados na gestão do conflito pela direção da escola – sendo a mediação preferida, tanto por não implicar necessariamente na punição tradicional, prevista, automática

(e menos específica, portanto), como por não ser, tampouco, humilhante, socialmente constrangedora. Na fala de Joel, por exemplo, os pais são tomados como referência adulta cuja consequência é mais dura: “é mais fácil a gente resolver com mediação do que resolver com os pais deles”.

O mediador observa que a mediação evita a intervenção dos pais na escola, é também uma forma de resolverem seus conflitos de forma restaurativa e não punitiva. Historicamente a escola, assim como a sociedade, aprenderam que punir e infligir dor a quem causou um dano a outrem resolve as querelas das relações sociais, mas, como mostram as falas dos discentes, não de forma a empoderar, “até para não ser expulso ou suspenso”.

A educação eurocêntrica e colonialista trouxe à escola o silêncio das vozes oprimidas e o abafo dos conflitos que sempre existiram intramuros, porém é preciso entender que quando o conflito é ocultado ou mascarado acarreta uma ação desigual de forças na escola, que desemboca em atos de indisciplina e violência. Gadotti (2003) discorre sobre a pedagogia do conflito como sendo uma teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas, ao contrário, afronta-o, desvelando-o.

No trecho a seguir, extraído da entrevista de Ricardo, observa-se que as diferenças na escola devem ser colocadas à luz, para que os próprios atores escolares saibam resolvê-las. Nesse caso, vê-se um processo de ganha-ganha, destituindo o mais forte que se sobressai ao mais fraco: “os mediadores levam as pessoas pra conversar, até para não ser expulso ou suspenso [...] todos voltaram para a sala de aula e se reconciliaram”.

Desse modo, entende-se que a escola, quando gerencia seus conflitos pela autocomposição, restaura relações e colabora para afastar os desequilíbrios de poder que afetam as relações. Por essa razão, a educação em direitos humanos com o viés da Justiça Restaurativa na transformação dos conflitos vem se destacando em escolas, cuja única estratégia de resolução da violência era a da punição ou castigo dos envolvidos. Assim, por sua vez, a mediação de conflitos oferece um espaço mais aberto, em que, por definição, a punição não é prioritária.

Relevante comentar: o receio de que a diretora advirta, suspenda e expulsa se dá pelo reconhecimento dos critérios socialmente construídos. Nesse caso, ainda que a diretora realize mediação de conflitos, sua posição hierárquica ainda está fortemente associada à punição, na visão dos mediados. Pais e direção dizem de relações verticais, com adultos em exercício de uma autoridade para a qual os discentes concorrem, mas com menor poder de negociação. Ela está preestabelecida, de forma “natural”, como consequência dos arranjos socioinstitucionais.

A mediação paritária ou entre pares produz relações de confiança: no caso estudado, os adolescentes confiam em outros adolescentes, falam a mesma linguagem e compartilham preocupações comuns, de sorte que “os mediadores estudantes não constituem uma ameaça para os outros estudantes porque não representam uma estrutura de poder” (WARAT, 1998, p.126) – verticalizada, pode-se acrescentar, já que há uma relação de poder entre iguais e na própria mediação, entendida como estratégia de manejo pedagógico das relações de poder, no sentido dos valores inerentes aos direitos humanos.

Porque se a gente fosse falar com a diretora ... ia ser uma suspensão na certa.
(Ricardo 1m17s)

[...] houve mudanças na escola, a gente falava com a diretora e agora a gente fala com os mediadores (Noel – 5m46s)

Como se poder ver, há uma clara distinção entre os relações de poder verticais (discentes-diretora) e horizontais (“a gente fala com os mediadores”), com consciência sobre as distintas consequências dos encaminhamentos dados por esses diferentes tipos de relação: a suspensão opõe-se ao retorno de todos à sala de aula; falar com a diretora diverge de falar com os mediadores. Assim, a mediação transformativa ameniza as tensões próprias às relações verticais e destaca os ganhos das relações horizontais – entre adolescentes, tomadas em geral como mais democráticas (“ninguém foi suspenso, todo mundo voltou pra sala e pediu desculpas”, diz Ricardo, em citação anteriormente feita).

Cabe destacar: a mediação na escola só é possível graças à abertura institucional. Com efeito, mesmo que a imagem da gestora denote punição, a abertura da escola para que os alunos mediem entre eles seus conflitos traz contornos de uma educação cuja pedagogia volta-se, mesmo de forma inicial, para a liberdade, o compartilhamento de poder, a ativação e o desenvolvimento da potencialidade criativa dos sujeitos (FREIRE, 1986), num diálogo em que as pessoas se encontram, se conectam para “refletir sobre sua realidade tal a fazem ou refazem” (p.64).

Nesse caso, dialogar na mediação proporciona o protagonismo das partes e também dos próprios mediadores que, democraticamente, estimulam os mediados a falarem abertamente o que estão sentindo. Mediar é conversar e, nesse ponto, os mediadores compreendem que nem tudo se resolve com os adultos, eles podem naquele momento resolver suas diferenças.

Ao perguntar sobre os seus próprios sentimentos quando media conflitos, João afirmou:

Um pouquinho importante, só isso [sorriu]. **Importante** e ... me sinto, como é... **defensor das crianças**...6m46s (6m32s).

[...] a gente **resolve** conversando, **compartilhando** umas coisas um com o outro e ela [refere-se à sua irmã, com quem estava em conflito] **entende** isso (12m06s).

Visivelmente, João se percebe com positividade: como importante e defensor da paz. Ao referir-se a um conflito com sua irmã (no contexto da entrevista), ele se deu conta de que, em situações semelhantes, anteriormente resolvia o impasse recorrendo à violência, a palavras agressivas. Ao mencionar um “antes e depois”, o mediador dá evidências de compreender que pode resolver conflitos através do diálogo, do compartilhamento, exercitando a empatia e o descentramento cognitivo, que o habilita a considerar o outro. A força transformadora do diálogo na mediação escolar entre pares é percebida nas falas dos entrevistados quando ao estabelecerem uma comunicação escutam os sentimentos: “ouvir o coração” traz mudanças nas relações. As falas de João e de Joel, respectivamente, são disso ilustrativas:

Eles podem mudar, eles podem alguma... coisa ter alguma coisa no coração deles, que eles parem de brigar [...] Eles começam a conversar com a gente, começam a se abrir, contar o que está acontecendo com eles, como tá o sentimento (1m01s; 3m36s).

A gente conversa com eles, dá espaço para eles conversarem, falarem o que estão sentindo (2m21s).

Entende-se, aí, haver o empoderamento das partes: mediar envolve marcas afetivas, para ocorrer o que Warat (1998) denomina como alteridade na mediação transformadora. Da perspectiva desse autor, a alteridade advém inclusive, sob o influxo de processos inconscientes (como a transferência), em que “o outro ou os outros envolvidos no conflito, tentando que cada um, olhando-se a partir do olhar do outro, possa se transformar, reencontra(m) em suas pulsões de vida” (p.9). Os mediadores usam a técnica da escuta, em que cada um expressa o que aconteceu e como se sentiram quando o fato ocorreu, tal prática faz com que o outro compreenda a dimensão do dano que ocasionou.

Joel, ao tratar da sua formação como mediador, indicou transformações pessoais e inter-relacionais:

É uma experiência boa, nós também ...todo mediador na hora da formação a gente contou que tinha uns problemas de personalidade. Já eu era agressivo, antigamente não tinha paciência, com nada, é ... muita paciência. Já agora mudei um pouquinho já consigo ficar mais calmo. Eu parei de brigar, eu brigava muito na escola, cada ano tinha uma briga; aí, agora, eu pensei assim: “Não! Eu sou mediador, eu tenho que dar exemplo aos outros, senão não vou poder fazer isso”. Aí, eu meio que... **mudou minhas atitudes, meus pensamentos** (Joel – 17m12s, grifo nosso).

Esse trecho é muito importante para evidenciar o empoderamento dos mediadores. Nele, Joel evidencia traços de mudanças no seu critério moral e ético, assim como ocorreu com João, pois afloram em comportamentos mais assertivos. Joel e João aprenderam um pouco mais a colocar-se no lugar do outro para olhar-se para si mesmo, como os outros nos veem (WARAT, 1998). Desta feita, demonstra-se que a mediação também os atingiu, de forma que os educou “para a cidadania democrática que prescinde de uma postura pedagógica sócio-crítica que potencialize os atores a agirem numa postura dialógica o exercício da autonomia (ZENAIDE et al., 2003). Joel aprendeu a ter uma atitude pró-social: o autocontrole diante de um conflito refletiu transformações, a percepção de quem é e de como reage a conflitos fez com que ele encontrasse uma forma de vivência pacífica e tal fato tem o ajudado a se firmar na escola que estuda.

Joel se reconheceu agressivo, impaciente, briguento, mas ocorreu uma mudança comportamental e cognitiva. João, por sua vez, mudou o relacionamento com a irmã, resolvendo conflitos na conversa e compartilhando um entendimento. Nesse passo, ocorre o que a Zenaide (2003) denomina de formação de identidades sociais, que requer uma construção de individualidades e exercício de liberdades, logo, com a superação do individualismo. Nesse ponto ocorre o empoderar(-se) através do diálogo, quando o aluno mediador ajuda a resolver os conflitos dos amigos através do diálogo e ao mesmo tempo medeia autonomamente os conflitos nas suas relações interpessoais.

Nos ritos iniciais de uma mediação, ao discorrer-se sobre como se inicia o processo de diálogo, apresentam-se como mediadores e logo após, seguem os relatos das partes. Nesse ponto, estabelece-se entre elas um diálogo, a partir da versão de cada um no conflito. Diante dessa constatação, infere-se que mediar conflitos na escola é educar na perspectiva dos direitos humanos, pois gera processos que inauguram uma pedagogia com contornos de democracia e direitos humanos.

O conflito se torna uma oportunidade de crescimento intrapessoal e interrelacional, diante das diferenças e diversidades que permeia a estrutura social escolar. O traço fino e preciso da solidariedade em preocupar-se com o outro fornece à escola aparato pacífico para a mudança da cultura do mando e da punição. Desse modo, gera a autonomia como possibilidade de autotransformação, olhando-se a partir do olhar do outro (WARAT, 1998). Concorde-se com Neto e Agnoletti (2014), quando afirmam:

Em tempos de intolerância e face às graves violações de direitos que vimos assistindo na atualidade, a Educação em Direitos Humanos parece ser um dispositivo importante para a construção de uma outra forma de convivência humana, pautada no respeito à diversidade, na tolerância entre diferentes, na

solidariedade entre desiguais, na mediação de conflitos e na busca da paz (p.236).

No caso pesquisado, observou-se essa estrutura de convivência mais humanizada e solidária de convivência entre aqueles que, em divergências pontuais no conflito, conseguem, por meio da mediação, estabelecer uma conexão com seus pares e um novo desenho de convivência entre eles. Logo, a transformação do conflito alcançou o crescimento de duas dimensões: a do empoderamento e a do reconhecimento. O empoderamento envolve um caráter político e moral, enquanto o reconhecimento, além das facetas anteriores, implica também numa análise da perspectiva psicossocial inerente à mediação transformativa.

5.6 Análise do Grupo Focal

Diferentemente da entrevista ou da Roda de Diálogo, o grupo focal possui metodologia própria²⁷, com a vantagem de permitir ao pesquisador observar os processos de interação que estão ocorrendo entre os participantes (BORGES, 2005).

O grupo focal foi realizado na sala de recursos audiovisuais da escola, com os cinco alunos que estavam envolvidos no caso intitulado “Rebolando o corretivo”. À época da realização do grupo, estes estudantes tinham entre 11 e 14 anos. Vale lembrar que, como exige o processo de mediação, no caso discutido, o mediador e o comediador foram João e Joel, e os mediados José, Ricardo e Noel.

Um dos objetivos principais da realização do grupo focal deu-se pela necessidade de averiguar como todos os participantes da mediação tratavam, conjuntamente, do episódio, a fim de reexaminar os dados coletados pelas entrevistas individuais. A hipótese que levou à adoção do grupo focal presume que o conteúdo das falas em grupo de iguais tende a liberar-se das tensões e bloqueios eventualmente verificados em entrevistas, visto que a interação horizontal promove a sensação de liberdade e segurança no grupo. Com efeito, como lembra Gui (2003), referindo-se às ideias de Morgan, “o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a técnica de observação participante e a da entrevista aberta” (p.4).

Assim, os dados coletados pelo grupo focal permitiram obter dados não só sobre as ideias dos discentes, mas sobre as relações entre eles. Falar, em grupo, de uma experiência comum e passada é poder revivê-la, mas também repensá-la, o que a técnica do grupo focal permite, com a vantagem de coletar dados de forma mais próxima das interações de que as

²⁷ A metodologia do grupo focal, segundo Borges (2005), dá-se pelo fato de o moderador/entrevistador possuir um roteiro prévio de perguntas, nas quais as questões a serem investigadas possuem uma sequência de temas. A sequência das questões é ordenada com perguntas gerais e, em seguida, por questões específicas. O roteiro prévio deve ser analisado cuidadosamente segundo o objetivo da investigação.

entrevistas também trataram: estas, ainda que não fechadas, foram produzidas numa situação relativamente artificial, inusual para os discentes – falar para uma pesquisadora desconhecida, com quem a interação ocorrera há pouco tempo.

Por isso, também, outro ponto observado foi a espontaneidade dos alunos, que em círculo demonstraram estar à vontade uns com os outros: a leitura corporal, já considerada, evidenciou isto, além das próprias falas, analisadas adiante. O medo observado outrora nas entrevistas desaparecera, eles sabiam que não seriam punidos pelo que fizeram no passado, tanto por se tratar de um conflito que já estava resolvido, como pela forma da resolução ser estimulada, legitimada pela instituição escolar e pelo EMPAZ. Sem o receio de sofrerem tradicionais punições nas relações verticais, o grupo focal promoveu conversas ainda mais próximas das interações típicas da mediação.

A análise do conteúdo das falas dos alunos, no caso estudado, considerou, então, os jogos de força e poder neles verificados. Como lembram Nóbrega, Andrade e Melo (2016), citando Jovchelovitch,

os grupos focais assumem um papel relevante na medida em que explicitam a interação, que é base nesse processo de construção social. Assim, os grupos devem ser considerados não só em função do que se diz, mas também de acordo com estruturas interativas que regulam o conteúdo (p.439).

Formalmente, o tema proposto para a discussão no grupo focal foi “A mediação de conflitos na minha escola”. Nesse diapasão, a intenção da pesquisadora era entender não mais como foi o conflito, nem suas nuances pós-mediação, mas o que realmente significava a mediação escolar para eles. Portanto, essas estruturas interativas que certamente se evidenciaram nas interações durante as mediações puderam ser revisitadas, desta feita com a marca dos efeitos da própria mediação – entre os quais, o empoderamento.

Analisar até que ponto o diálogo produziu o empoderamento e a cultura de paz à luz de uma educação em direitos humanos, como objetivo geral desta pesquisa, foi possível graças à consideração dos efeitos dessa mediação sobre o caso e, para além dele, as relações entre os envolvidos após sua resolução – o que, em parte ao menos, transpareceu no grupo focal: os alunos conseguiram estar juntos, conversar sobre suas relações e conflitos, refletindo sobre as mudanças (de comportamento, de percepção do conflito etc.), como a análise dos dados produzidos no grupo focal evidencia adiante.

Ao desenvolver as perguntas iniciais do grupo focal, notou-se que as respostas eram muito parecidas com as das entrevistas – o que sugere fortemente a confirmação dos dados

coletados junto a cada aluno. Sentados em círculos, pouco a pouco perguntava-se sobre suas percepções acerca da mediação na escola. De início, para cada pergunta eles tendiam a imitar a resposta do seu colega. Tal fato aventou que os dados gerados pelas entrevistas foram confirmados.

Utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), no caso do grupo focal a análise das co-ocorrências, que tem por função extrair as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exatamente, “dedica-se a assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento previamente definido” (p.202).

A Figura 6, adiante, sintetiza os conteúdos que surgiram no grupo focal, em função das questões apresentadas pela pesquisadora e das respostas produzidas pelos discentes. Nela, indicou-se para cada fala do aluno uma cor: João (verde), Joel (roxo), José (azul), Ricardo (laranja) e Noel (vermelho).

Importante ressaltar que os termos empregados para ilustrar tais categorias empíricas estão dispostas em diagramas retangulares menores, que indicam uma escala. Essas categorias surgiram a partir das respostas aos temas que orientaram a conversa no grupo focal. Assim, as setas azuis concernentes às co-ocorrências da esquerda para a direita, acima dos retângulos em mesmo nível (os quais indicam percepções dos próprios discentes sobre seus comportamentos antes da mediação), referem-se às respostas dadas pelos discentes à pergunta “Como era a escola antes da mediação?”. Já as setas azuis concernentes às co-ocorrências da esquerda para a direita, abaixo dos retângulos em mesmo nível (os quais indicam percepções dos próprios discentes sobre seus comportamentos após a mediação), referem-se às respostas dadas pelos discentes à pergunta “O que a mediação provoca hoje em vocês?”.

Por sua vez, as cores especificam respostas de cada entrevistado, enquanto os pentágonos indicam a recorrência de termos ou ideias presentes nas falas dos cinco alunos, correspondendo a uma mesma resposta às sete perguntas orientadoras da discussão, construídas num roteiro (Apêndice C).

Os retângulos e pentágonos incluem termos ou sentenças empregados pelos sujeitos – constituindo-se, desse modo, em ilustrações para as categorias empíricas.

Por fim, as setas laterais descendentes indicam a interpretação dessas mudanças, à luz das categorias teóricas adotadas nesta pesquisa – com destaque para o “empoderamento”.

FIGURA 6 – ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS FALAS NO GRUPO FOCAL



Primeiro, cabe destacar: o principal ganho da mediação para tais discentes, significou **mudar de forma pró-social**, nos termos do contrato social estabelecido com e pelos adultos. Do ponto de vista pedagógico, o contrato social estabelecido em função da escola, para os discentes, ainda conserva valores positivos. Assim, a mudança descrita por eles aponta firmemente para interpretá-la como **empoderamento**. Empoderar-se, para tais discentes, significou ganhar poderes de autogestão dos conflitos, sem a mediação de adultos que lhes aplicariam punições. Houve ganhos emocionais, sociais e comportamentais, o que faz lembrar a reflexão de Horochovski e Meirelles (2007), citando Lisboa: “ empoderar, aqui, significa conquista de vez e voz, por indivíduos, organizações e comunidades, de modo que esses tenham elevados níveis de informação, autonomia e capacidade de fazer suas próprias escolhas culturais, políticas e econômicas” (p.494).

Tradicionalmente, a escola era vista como um lugar de consensos e encontros felizes sem conflitos, com saberes neutros. Contudo, como o conflito é um fenômeno inerente às relações sociais e os saberes, comprovadamente, implicam em posições de poder, a escola, como um lugar social, não pode escapar a essas duas dimensões: nem há neutralidade no saber, pois sua gênese está nas relações de poder (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016), nem, tampouco, relações sem conflito. Quando a escola permite intramuros o cuidado com os conflitos e seu gerenciamento pela ação da mediação entre pares, quebra-se um paradigma de que existe uma escola sem conflito. Outorgando-se aos discentes o manuseio do tratamento de conflitos, gera-se o protagonismo estudantil.

Ora, outro aspecto merece destaque: como se pode ver, ao responderem à pergunta sobre a escola, os estudantes trataram de falar **das relações entre pares** no interior da instituição, o que leva a pensar na ambiência, no clima escolar. Segundo Cunha (2014), o clima escolar define-se pela totalidade de variáveis que constituem o processo educacional, entre as quais estão “o conjunto de relações estabelecidas entre os integrantes da instituição de ensino [...] oportunidades concedidas de participação nos assuntos escolares e a percepção que os integrantes possuem acerca da escola e a respeito da própria participação nesse espaço” (p.1081).

Portanto, responder à pergunta sobre a escola, para os estudantes, é falar de como se sentem nela, como a percebem e como nela podem conviver. Quatro adjetivos e um substantivo são empregados para descrever o antes da mediação de conflitos: eles caracterizam a escola como “bagunça”, em que todos eram “danados”. Tal fato os deixava agitados, nervosos e agressivos. Esse fator, agregado à forma como os pais eram chamados à escola para “resolverem” os conflitos acirrava os dissensos na escola, pois, além da disputa entre discentes,

criava-se um novo conflito, desta feita entre discentes e adultos. Desse modo, e considerando a forma tradicional com que os adultos exerciam sua autoridade (recorrendo à punição), mais confusão se fazia e menos mudança na lógica autoritária para a resolução de conflitos se dava. Não à toa, os responsáveis brigavam entre si e com os professores, e no final eles ficavam de castigo, apanhavam, eram suspensos e até expulsos da escola devido aos conflitos em que se envolviam. As falas a seguir remetem às inferências supracitadas.

[...] trazer os pais era pior para eles [refere-se aos colegas mediados] e agora com a gente, resolve na conversa, eles ficam mais aliviados. Os pais podem bater, os pais vinham e ouviam, e depois em casa [os mediados] apanhavam, não acho que é assim que se resolve (João, 10m 14s).

[...] quando não tinham mediação eles [referindo-se ao pessoal da escola] tinham que trazer os pais (Joel, 8m)

[...] no passado, as mães brigavam na escola (José, 14m22)

[...] as mães brigavam muito (Ricardo, 14m35m)

Nota-se a ocorrência de duas variáveis nas falas dos entrevistados, no que se refere à relação entre modelos de gestão de conflitos verticais e horizontais. A primeira está no uso padronizado e disseminado da punição, associado à autoridade parental. Observa-se que nesse modelo existe uma reprodução da violência ou da agressão com que os alunos resolvem seus conflitos. Há um paradoxo: os adultos se sentem no direito de usar a agressão física para educar, mas punem os adolescentes, quando estes utilizam o mesmo modelo dos adultos!

Outra variável evidencia-se na qualidade da relação entre família de baixa renda e escola: o comportamento parental, descrito pelos estudantes, explica-se pela premissa de que a escola está sempre certa, e ser a ela convocado(a) para resolver problemas comportamentais de seus filhos pode ser muito humilhante – a instituição escolar acusaria os adultos de incompetentes ou irresponsáveis quanto à autoridade parental. Assim, a fala de João evidencia esse processo: os responsáveis, chamados a resolver os conflitos dos seus filhos, tendem a ser silenciosos (“[...]os pais vinham e ouviam”), reproduzindo, em casa, através da punição física, o padrão de humilhação vivido pelos adultos da família, diante dos educadores queixosos.

Logo, a escola, representada como detentora de um saber formal e de uma autoridade decorrente de seu reconhecimento como transmissora desse saber às novas gerações, faz com que os pais ao chegarem a escola ouçam o que o diretor tem a falar. Os pais também exercem um papel mais submisso à autoridade escolar, reproduzindo-se, então, uma relação vertical. A escola está acima deles, portanto eles vêm e ouvem, e depois batem nos filhos. Nesse caso, há

todo um processo de simetria entre os movimentos no espaço público (escola) e privado (família), entre a autoridade escolar (educadores) e a submissão dos subordinados (família), que se desfaz, quando os envolvidos no conflito o resolvem pela mediação transformativa. Isso é bem analisado por Thin (2006), numa citação que, apesar de longa, merece ser feita integralmente:

Longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares. Seria errôneo não perceber que as famílias estão realmente em situação de inferioridade em relação à situação escolar, e que as crianças realmente apresentam características que as colocam em uma situação difícil diante das aprendizagens escolares. Mas seria igualmente um erro esquecer que as “carências” das famílias e de suas crianças só existem em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmica e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores. A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual. No âmbito das relações entre famílias populares e escola, a confrontação que inferioriza as famílias é portadora de um risco de desqualificação simbólica destas últimas[...] (p.223-224).

Ressalta-se, dessas considerações, que a escola, ao convocar os pais sem promover com eles uma reflexão – reclamando destes uma consequência controladora do comportamento discente –, reproduz a lógica da dominação e da inferiorização descrita por Thin, ao mesmo tempo em que deixa de interferir, como deveria, na lógica íntima aos processos de educação para a convivência mantidos há séculos também pelas famílias populares, administrados prioritariamente pela punição física. Ora, como lembra Mondin (2008, p.236), “a negligência e o espancamento apresentam alta correlação com comportamentos infratores. O abuso físico, caracterizado por maus-tratos e/ou espancamento, aumenta poderosamente as chances de a criança desenvolver repertório agressivo ou infrator”. Portanto, caso essa lógica não seja alterada, o ciclo vicioso de violências tende a repetir-se.

Com efeito, nas falas de Ricardo e José há evidências de que a própria cultura de resolução de conflitos entre adultos se dá pela violência, as famílias brigam entre si e demasiadamente. Os entrevistados relatam que “as mães brigam”, as famílias de quatro dos alunos entrevistados são monoparentais, apenas a de José é constituída por pai e mãe. Nesse ponto, observa-se a centralidade da mulher, que culturalmente recebe a incumbência de educar

os filhos, ou por serem mães solteiras ou por entenderem que nessa cultura cabe a elas esse papel.

A situação de conflito gerenciada pelas mães estabelece a regra de vencer o mais forte fisicamente, seja no grito ou na tapa, e a forma como as famílias se relacionam com a escola é de submissão, numa verticalização autoritária, replicada no ambiente doméstico: “ [...] e depois em casa [os mediados] apanhavam”. Ora, ao isentar-se de seu papel educador, a escola abandona a família a um ciclo cuja repetição é atravessada pela violência, que ajuda a compreender o comportamento juvenil na sala de aula. Não é demais lembrar, com Freire(1983b), que um ambiente autoritário é avesso ao diálogo. Desta sorte, há então uma outra impossibilidade a de se educar para paz, uma vez que a opressão pelo silêncio das vozes faz com que não ocorra a mudança na forma de educar.

Para os alunos do caso pesquisado, conseguir resolver os conflitos sem a necessidade dos seus responsáveis os torna mais conscientes dos seus erros e também autônomos na correção das faltas comportamentais com o outro. Para eles, a presença dos pais na resolução dos seus conflitos ocasiona “confusão”²⁸:

Ia ser a confusão (João, 17m54s)

Ia sair todo mundo voando pelas janelas (Joel, 18m02s)

Ia ficar de castigo (José, 18m04s)

Ia para a delegacia das crianças (Noel 18m20s)

Ia apanhar (Ricardo, 18m23s)

Nota-se que, na visão dos discentes há uma graduação no que toca à violência dos responsáveis para resolver seus conflitos, “confusão”, “sair todo mundo pela janela”, “castigo”, “delegacia”, “apanhar”. Essas falas apontam para a reprodução, na escola, de um modelo social também fundado na punição dos adultos, que usa da violência para pretender educar.

O caráter tradicional sancionatório e coercitivo era a regra anteriormente adotada na escola, e com isso ocorria o impedimento da fala. Essa forma de lidar com o conflito através de punições e coerções, a partir do programa EMPAZ, perdeu o sentido: melhor é participar da mediação que ser punido, melhor conversar que sofrer castigos físicos, o que sugere fortemente um processo de empoderamento.

²⁸ O dicionário da Língua Portuguesa define a palavra confusão como sendo falta de ordem ou de clareza, perturbação, perplexidade, alvoroço, balbúrdia, tumulto, discórdia ou desentendimento entre duas pessoas.

Nesse contexto, a mediação escolar faz brotar processos resolutivos mais pacíficos e igualitários, quando principalmente é desenvolvida entre pares – tanto que João consegue fazer essa análise e ao mesmo tempo uma crítica: “não acho que é assim que se resolve”. A partir dessa tomada de consciência de que com a mediação é possível alterar esse ciclo de agressão e de violência, ocorre então, a mudança que os empodera.

No caso de Joel, toda a fala aponta para a importância de uma educação escolar voltada para a convivência, para a resolução do problema – chamar a família, dando a ela o poder de resolver os problemas que a escola não consegue tratar, a torna a única solução para a resolução do conflito. Hoje se sabe que a família não é a única responsável pela socialização, pois, no caso dos conflitos que acontecem na escola, se de menor gravidade, podem e precisam ser resolvidos pela escola e na escola.

Se antes da mediação as ocorrências nas resoluções dos conflitos eram turbadas, observa-se a autonomia dos alunos em resolverem seus próprios dilemas através da mediação. Tal fato gera paz, alívio, o entendimento: “é melhor resolver na conversa”.

Desta feita, a falsa ideia de que a pacificação na escola deveria ser gerada pelo medo é superada, a escola pode mediar seus conflitos através de processos dialógicos construtivos. A aversão à violência dos adultos é tal que os alunos preferem mediar os conflitos com seus pares, ainda que isso também implique em enfrentar seus dilemas – ou seja, obrigue a lidar com um certo mal-estar.

Nesse passo, para se educar para a paz e para os direitos humanos “es necesario articular sólidos puentes de trabajo [...] revisar conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos desde cada uno de nuestros espacios de vida y trabajo” (CABEZUDO, 2014, p.306), como no caso da escola pesquisada, que permite aos alunos e alunas tentarem buscar através do diálogo a melhor solução para seus conflitos.

É inegável que a comunidade escolar, muitas vezes, tende a não gerenciar os conflitos de forma dialógica e pacífica. Sabe-se que a escola tem sido um lugar historicamente alusivo à disciplina autoritária e ao silêncio dos que lhe estão subordinados – em geral, discentes –, de modo que, não raro, a cultura de paz nas escolas careça de solidez na sua efetividade (CHAUÍ, 2017). Obviamente, lidar com políticas públicas em Educação em Direitos Humanos nestes espaços é compreender as complexidades para além de um conflito escolar, é redimensionar e avaliar as práticas pedagógicas e revisar tais práticas tradicionais, num esforço de mudanças.

Por isso, nesse contexto, conversar sobre um problema comum a ser resolvido, em igualdade de poderes pode ser uma experiência dialética da educação humana, diversa da

opressora que se pauta na cultura do silêncio que gera um processo de reificação, provocando o “ser menos”. A assimetria de poder entre escola, família e adolescentes faz da mediação de conflitos, recorrendo à metáfora de Cabezudo (2014), uma ponte para o diálogo, um ponto de partida para recuperar uma convivência na escola para a paz e para a construção de relações ainda que verticais, isenta de violência e geradora de processos empáticos.

Até por que, pensou-se que a punição autoritária e por vezes violenta aos alunos pudessem formá-los com uma postura ética capaz de afastá-los de certas condutas danosas à sociedade, pelo contrário, desempodera-os, tornando-os, ora reféns do medo, ora totalmente apartados da comunidade escolar, por não terem sentimentos de pertença. Historicamente percebe-se que “o predomínio da relação de mando e obediência [...] esses micropoderes despóticos capilarizam em toda a sociedade a violência” (CHAUI, 2017, p.43) e tal fato cala e desempodera aqueles que “inseridos” no sistema educacional público são excluídos pelo mal gerenciamento dos conflitos intramuros.

A proposta da mediação transformativa e do empoderamento estudantil gera sujeitos éticos, ainda que a atitude ética terá requisitos a serem observados na percepção de Chauí, na qual deve atentar-se para a consciência livre, responsável e autônoma. Pode-se compreender que a partir do momento que os alunos medeiam seus conflitos entre pares eles tomam a consciência da sua responsabilização diante daquele dano causado e ao mesmo tempo o repara em conjunto com seus colegas, sem as intervenções dos adultos, da coerção, da punição e do medo.

Na mediação as partes decidem qual é a melhor caminho para findar aquele conflito; um dos princípios da mediação é o empoderamento das partes, o mediador não tem poder decisório, ele facilita o processo para se chegar a um acordo. Nesse passo, eles estão sendo orientados para o exercício da cidadania por que eles estão sendo educados, primeiro para participarem ativamente dos processos de resolução de conflitos, segundo por entenderem que eles são corresponsáveis pela solução do problema e, terceiro, para entenderem que eles são capazes de resolver os problemas e não precisam recorrer a um terceiro para dar a solução.

Nessa tomada de consciência da própria responsabilidade pelas ações em que causaram dano, aprendem juntos o melhor caminho de repará-lo. Lidar com a mediação escolar é tornar a escola um espaço mais solidário e harmonioso no tocante à convivência. Não significa a extinção dos conflitos, mas sua evitação e sua escalada²⁹. Concorde-se com Andrade (2013): a

²⁹ Escalada ou espiral do conflito se dá quando o excesso da agressividade chegou a violência, seja por atitudes ou palavras desrespeitosas. Nesse ponto, os manuais de mediação aconselham que se peça licença a uma das

inexistência definitiva do conflito é ilusória, pois acarretaria o desaparecimento da própria sociedade. O conflito no âmbito da resolução da mediação transformativa é visto como algo benéfico, é o fato gerador de acordos e de novas formas de interações participativas. Por essa razão, os alunos aprendem que “resolver na conversa” entre eles, é o melhor caminho. Reconhecem as mudanças comportamentais e expressam seus sentimentos ao perceberem o seu “poder” em resolver suas próprias querelas.

Logo, pode-se dizer que ocorre uma educação em direitos humanos, em função de uma cidadania ativa, através do gerenciamento de conflitos. Uma vez que os discentes atuam e participam ativamente do seu grupo social, são educados para cidadania, ao aprendem a lidar com os conflitos e a reproduzir essa forma de convivência. Desta forma, empoderam-se uma vez que possuem o destino das suas relações, aprendem a negociar e estabelecerem acordos mútuos.

A mediação de conflitos na escola é também uma educação em e para os Direitos Humanos na medida em que demonstra a autonomia e autoafirmação individual e coletiva, como máxima de educar para a paz, estimulando o princípio da liberdade para a conduta, para a tomada de decisões, num empoderamento tal que leva a “vivenciar os direitos humanos como prática do diálogo, valorizar ações de cooperação e abolir a violência” (CARVALHO, 2011, p.216). Uma educação voltada para os Direitos Humanos é promotora e mantenedora da paz, pois aplica uma didática humanizadora, e gerência seus conflitos através das relações horizontais.

Diante disso, usar os métodos da autocomposição para tratar os conflitos na escola interliga-se com uma pedagogia para paz, tolerância e diálogo, a fim de promover processos de empoderamento e emancipação dos sujeitos, uma vez que eles resolverão seus conflitos no afã de reconhecer-se e reconhecer o outro, produzindo processos empáticos na escola.

Logo, reduz-se a educação bancária combatida por Paulo Freire, uma vez que o empowerment tem a função de dar voz aos discentes, numa troca de comunicação construtiva e sensível. Ao ponto de os alunos do caso relatarem que tentam ouvir que está no coração deles, pois lá pode ter algo que os faça mudar seu pensamento.

Desse modo, a transformação do conflito busca o *crescimento moral* de duas dimensões, a do *empoderamento* e a do *reconhecimento*. Em outras palavras, a dimensão da recuperação do próprio valor, das próprias capacidades, do *próprio poder* (*empowerment*), em interação com a recuperação do *reconhecimento* da outra e do outro. Como alternativa a uma visão

individualista dos conflitos, propõe uma visão do mundo *relacional* (MILANI, 2003).

A perspectiva da mediação de conflitos na escola tem essa função: a de buscar o crescimento moral sob as dimensões do empoderamento e do reconhecimento, ou seja, a busca do seu próprio valor nas interações sociais. Esse processo de reconhecimento de si próprio e do outro requer mudanças comportamentais individuais e coletivas: as falas dos alunos, ao usarem o verbo “ir” no passado, denotam a mudança nos padrões comportamentais dos pais, da escola e deles. Eles não precisam apanhar, nem as mães digladiarem, nem, muito menos, chamar a polícia: existe naquela escola outro padrão de resolução dos conflitos. A partir da mediação, tornou-se mais fácil para os discentes compreender que há uma outra possibilidade serem ouvidos e atendidos em suas necessidades. No grupo focal foi possível captar as falas que evidenciam as mudanças nos alunos que participaram da sessão de mediação na escola. O que Noel afirmou dá apoio à análise aqui empreendida: ele se sentia

[...] alegre e aliviado, mais confiante, que através da conversa e sem levar para o diretor eu consigo ter mais paz (Noel, 7m31s)

Como mediado, Noel reflete sobre os efeitos da mediação entre pares que proporciona alegria, alívio e se sente mais confiante em resolver seus conflitos através do diálogo e a desnecessidade de levar os conflitos a diretora. Vale retomar a análise feita por Freire e Shor (1986): quando o empoderamento permanece no nível individual, o reconhecimento da própria mudança não diz respeito à transformação da sociedade como um todo. Todavia, é um processo absolutamente necessário para o processo de transformação social. Nesse sentido, os autores reconhecem que a mudança coletiva não apenas admite, como requer transformações individuais, como as promovidas, no caso da resolução de conflitos pela mediação transformativa, em níveis microscópicos, inter-relacionais. Sem tais mudanças, o desenvolvimento crítico é vazio ou imperfeito, já que as relações próximas, cotidianas, são uma dimensão decisiva para reproduzir ou transformar a cultura de paz na escola.

Se os entrevistados aprendem a resolverem seus conflitos de igual para igual, eles também podem transpor esse aprendizado para níveis mais avançados e mais complexos, de entendimento de resolução de conflito, criando outro padrão de relacionamento, diferente daquele de seus pais e diferente da forma tradicional punitiva da escola. Logo, eles não se apoiam na hierarquia tradicional, há um deslocamento do jogo de forças, não se recorre mais a verticalidade (pais e escola), apesar de elas continuarem.

Desta forma, os estudantes também se empoderam em níveis individuais e coletivos, através do diálogo e da escuta ativa, que a mediação transformativa requer. Não é demasiado reconhecer que, nesse processo, também educam em e para os direitos humanos, uma vez que pacificam as relações, tornando colegas seus (os mediados, no caso) mais capazes de ser cidadãos ativos e proporcionam a eles interações sociais dialógicas.

Diante de todos os achados da pesquisa, no tocante às categorias teóricas e empíricas identificadas, pode-se afirmar, então, que as práticas de mediação transformativa concorrem para uma educação em direitos humanos na escola, através da promoção do diálogo em situações de conflito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação analisou-se a mediação de conflitos numa escola pública, como estratégia para o empoderar(-se) através do diálogo em contextos de disputa. Em função dela, surgiram as seguintes perguntas: diante dos conflitos ocorridos na escola, quais os efeitos da Mediação Escolar? A mediação fomenta uma cultura de diálogo e propicia o empoderamento da comunidade escolar? Aguçou-se a curiosidade a fim de entender os efeitos dessa forma pacífica de resolução de conflitos onde ela já se efetivava como uma política pública e a partir da noção de empoderamento através do diálogo, os efeitos da experiência descrita.

No decorrer da pesquisa, comentou-se acerca da crise que o Poder Judiciário enfrenta no que toca à oferta de serviços e o quantitativo de processos que são protocolados diariamente. Com o fito de sanar tal problemática, foi criado um sistema multiportas para que a resolução do litígio pudesse se dar através da conciliação ou mediação. Com essa evidência nos meios jurídicos, os mais desavisados criam que esses métodos surgiram através dos sistemas de justiça: ora, a pesquisa demonstrou ter sido através dos processos comunitários e escolares que se começou a discutir no Brasil a implantação da mediação de conflitos como forma a instituir uma cultura de paz, nas comunidades e na escola. Logo, o interesse por essa via interventiva, além de não ser nova, tampouco é inovação do Poder Judiciário.

Os debates acerca da mediação de conflitos iniciam-se pelas discussões voltadas para estabelecer-se uma cultura de paz – como necessidade primária, nas esferas da educação e das comunidades que vivenciam na década de 1990 situações de alta vulnerabilidade decorrentes da violência. O espaço escolar é permeado por diversidades, diferenças e desigualdades. Logo, não poderia estar imune aos conflitos conviviais. Diante disso, vão se constituindo processos de identificação. Essa multiplicidade de identidades sociais que atinge o espaço escolar é uma problemática crucial a ser enfrentada na e pela instituição.

Nesse sentido, a forma como se dá a convivência entre as identidades pode gerar aproximação ou conflitos de diferentes dimensões. Esses conflitos identitários resultam no recurso a estereótipos, preconceitos e discriminações, gerando exclusão. Sob o manto de uma educação em direitos humanos, essa cultura de paz deveria vir fortalecida e deveria almejar a justiça social, a equidade e a democracia. Nisto, seria necessário dar a voz aos que silenciam diante da opressão do poder hierárquico que os afeta, seja esse poder horizontal ou vertical. Observou-se que o autoritarismo não resolvia os conflitos, seria necessário que processos dialógicos fossem criados, principalmente na escola.

Descobriu-se que a mediação exercida na escola propõe o poder da voz, os discentes quando medeiam seus conflitos e decidem o melhor caminho para a resolução de suas lides, produziu processos emancipatórios e de empoderamento. Notou-se no decorrer da pesquisa que a mediação transformativa no âmbito escolar não se apoia apenas em formalizar acordos, mas inserida na forma pedagógica, objetiva fomentar a cultura de paz através do diálogo, numa via educacional voltada para os Direitos Humanos.

Percebeu-se que a mediação entre pares é geradora de processos de reconhecimento, de protagonismo e de empoderamento das partes, cuja base é o diálogo. Nesse passo, os indivíduos/mediados apropriaram-se de forma ativa na sua tomada de decisão, para que a autonomia e a empatia ocorressem e fossem geradas a solidariedade e a bondade no interior delas, capazes de transformá-los em seres humanos mais sensíveis, ao discorrerem da necessidade de saber o que estava no coração do outro. Desse modo ocorrem transformações de posições: de defensivos e egoístas para indivíduos mais confiantes e empáticos (BUSH, FOLGER, 1996), como evidenciou-se na análise das entrevistas e do grupo focal.

Nesta pesquisa registrou-se vozes que aprenderam a dialogar de forma respeitosa, fato que gerou uma nova ótica acerca do conflito e de sua resolução, que reverbera num modo mais pacífico e civilizado de atuar na vida, próprio aos valores dos direitos humanos.

Serviu de ilustração disso um aluno mediador que é um sujeito empoderado, pois, não obstante não ter o poder de determinar o que as partes devem fazer, propicia a escuta empática e evidencia processos de empoderamento, através do diálogo (quando perguntar o que as partes sentiram quando o conflito ocorreu, por exemplo). Percebeu-se um olhar transformativo do conflito nos sujeitos da pesquisa, pois ao utilizar o diálogo, apresentaram mudanças construtivas e emancipatórias, fazendo da escola um lugar favorável para se educar no exercício da cidadania, na formação de sujeito de direitos, construtos para uma educação em e para os Direitos Humanos. Desse modo, ao promover atitudes e comportamentos voltados para valores de uma educação em direitos humanos no contexto escolar, é condição *sine qua non* o favorecimento dos processos de empoderamento.

Descobriu-se, no caso da escola de Ensino Fundamental II pesquisada, os discentes mediadores atuavam junto com os colegas através da mediação de pares, no afã de tratar o conflito de forma pacífica, utilizando a comunicação não violenta, o que pode ser interpretado, freireanamente, como um processo de empoderamento que leva ao trânsito da inexperiência democrática para a experiência democrática, cuja educação é aquela feita com (e não para) os sujeitos em relação. Neste caso, a mediação escolar através dos processos de tomada de consciência e a oportunidade da comunicação construtiva produzem na escola

espaços democráticos, uma vez que ocorreram mudanças nas relações em conflito. Além do mais, promoveu-se uma intervenção discente capaz de gerenciar de forma pacífica e dialógica os dissensos intramuros o que promoveu o seu protagonismo.

Educar em e para os direitos humanos pressupõe, segundo Candau (2007), processos do *empowerment*, sobretudo com o afã de inserir na escola não só a cultura de paz, mas também a cultura de diálogo – reconhecendo a relação íntima entre ambos. Constatou-se que, eram necessários os processos interativos entre os sujeitos envolvidos, em que o diálogo e o respeito do direito ao próximo, conforme constatou Farias (2014) concatena-se, para um olhar em que se percebeu e respeitou o outro com suas diferenças físicas, intelectuais e espirituais. Quando essa dinâmica ocorre, são processadas ressignificações, alcançando ao que se chama empatia, ou seja, o colocar-se no lugar do outro, como demonstrou-se no caso pesquisado.

Quando a escola compreende que as diferenças individuais são “recursos valiosos para a aprendizagem humana”, torna a convivência mais acolhedora e empática (FERREIRA, 2012). O reconhecimento das diferenças individuais implica em ressignificar a compreensão sobre a prática docente e reinventa o papel do professor no desenvolvimento de cada aluno, segundo a mesma autora. Assim, quando a escola aprende a lidar respeitosamente com as diferenças e diversidades não só reconceitualiza o papel do docente, mas reconceitualiza, ressignifica e transforma as relações entre os principais atores da escola: aluno, professor e comunidade.

Educar nessa perspectiva é gerar processos emancipatórios e se distanciar do ensinamento de mera transmissão verticalizada. Desta feita, Freire e Shor (1986) discorrem que inexistente o empoderamento sem o diálogo, pois o silêncio é a característica mais clara do oprimido. Ora, entendeu-se que essa possibilidade de alargar o poder no que toca a mediação de conflitos na esfera da educação e ainda assim como política pública não é de fácil manejo, pois inspira a mudança paradigmática. Por essa razão leva tempo e é um trabalho exaustivo, uma contracultura.

Talvez por essa razão ainda haja poucas escolas que possuam um projeto pedagógico intencionalmente voltado para uma cultura em e para os Direitos Humanos, sobretudo porque um tal projeto admite, de saída, ser a Educação em Direitos Humanos (EDH) não uma disciplina, mas um conjunto de conteúdos e práticas que transmitem valores éticos – pondo, assim, em questão a tradicional forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem na escola: por separação e segmentação de campos de conhecimento, numa prática decorrente das especializações científicas na Modernidade.

Sabe-se que a EDH não está restrita a um campo epistemológico ou à simples informação sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Educar em e para os

Direitos Humanos também não é doxologia, portanto: na verdade, educar, nessa direção, é *práxis*. Uma educação voltada para os Direitos Humanos é promotora e mantenedora da paz, possui uma didática humanizadora e gerência seus conflitos através do diálogo e da escuta sensível, pilares da metodologia da mediação transformativa dos conflitos, como demonstrou-se nessa pesquisa.

Nessa esteira, compreendeu-se ser a mediação um dispositivo de regulação da violência com estratégias mais civilizatórias e, portanto, pacíficas. Assim, infere-se que o espaço educacional seja uma fonte primária para a construção de uma cultura de paz, sem a base cortante do “poder-sobre” (recusando, então, o autoritarismo); é inegável que, sendo um lugar comunitário, necessita-se construir convivências respeitadas e solidárias. Educar para a paz pressupõe uma pedagogia contra hegemônica, uma vez que a educação em direitos humanos implica além da fraternidade, igualdade, mas também liberdade: esta última só ocorrerá se formarmos indivíduos sob a lógica da não destruição, da não concorrência desenfreada, do não individualismo, mas da cooperação (SILVEIRA, 2013).

Depreendeu-se na pesquisa que os processos dialógicos favoreceram para uma educação emancipadora e voltada para a EDH, pois através do diálogo, da palavra com o outro foram gerados processos de reconhecimento e de empatia. Supera-se assim, a mera reprodução de conteúdo, o que observou-se não ser um gerador de sujeitos empoderados.

Naquela escola, ao reconhecer-se que a violência não seria resolvida com punição, nem com a violência, buscou-se, em nome de uma cultura de paz, ensinar os alunos a expressar-se, através de conversas e diálogo para a resolução pacífica dos dissensos, por meio de uma educação restaurativa, mais humana e dialógica.

O método tradicional de resolução de conflitos na escola é punitivo, coercitivo e antidialógico. Esse método o olhar é para o próprio conflito e a sua imediata resolução, não se compreendem os indivíduos e as causas em que eles estão inseridos. Sempre se pretendeu que a escola preparasse para a vida; por essa razão se fazem alusões frequentes à educação para a cidadania e à importância da formação moral (DELVAT, 2006). Notou-se que a escola que lida intramuros com a mediação de conflitos propicia abertura para a palavra e o diálogo, destitui o sistema retributivo de justiça, a forma conteudista de ensino e gera, através do diálogo a alteridade, a empatia e a interação, pilares de uma educação em direitos humanos, através da mediação escolar.

Nos achados da pesquisa, no que toca ao caso estudado, as vozes dos alunos evidenciaram o empoderamento e o protagonismo estudantil, ao resolverem seus próprios conflitos sem a intervenção do adulto, por se sentirem aliviados e felizes, por serem eles os que

mudam os padrões dos seus próprios comportamentos. Nas falas, destacou-se elementos importantes para melhor entendimento de mediação dos envolvidos: seu caráter dialogal; um menor grau punitivo; e, associados aos anteriores, um maior grau de autonomia na gestão do conflito, no sentido de uma melhor socialização entre pares e ajuste à vida da escola, inferidos na percepção de mudanças comportamentais individuais.

Todos estes elementos convergem para um mesmo efeito: o empoderamento. A escola, ao possuir abertura para tratar os conflitos e oportunizar gerenciá-los, torna-os “úteis na medida em que são oportunidades para a negociação, capaz de evitar a violência” (ANDRADE, 2012, p.144). No caso da mediação transformativa na escola e à luz da Educação em Direitos Humanos não basta apenas evitar a violência, mas criar mecanismos para que ela não se desenvolva, mormente porque a escola deve ser um lugar aprendizado, um lugar seguro, propício ao desenvolvimento pessoal e intelectual do ser humano.

Infelizmente, políticas sociais desta estirpe só instaurou-se no Brasil diante de sérias violações aos Direitos Humanos, como no caso de Fortaleza - cidade que possui o maior índice oficial de homicídio de adolescentes no país. Foi necessária a pressão dos órgãos internacionais (ONU e UNESCO) para que houvesse uma intervenção voltada as práticas de uma educação em Direitos Humanos.

Crê-se que uma dissertação no campo dos Direitos Humanos deve se envolver na esfera da elucidação de questões que concorram para a dignidade da pessoa humana. Os conflitos que convergem para atos violentos ainda chegam à escola, que, bombardeada intra e extramuros, precisa desenvolver estratégias de sobrevivência local. É cediço que os atores escolares sozinhos pouco podem resolver, faz-se necessária a intervenção estatal através de políticas públicas. Porém essas políticas públicas necessitam de investimento financeiro dos órgãos financiadores advindos dos entes federativos (Município, Estado e União).

No Brasil, a história da mediação de conflitos escolar como política pública é recente e está associada a localidades em que a violência tomou proporções que a força da polícia não resolve mais. Parece, nesse sentido, muitas vezes, que a mediação de conflitos ainda é tomada como *ultima ratio* no contexto cultural brasileiro, quando deveria ser a primeira delas, se pensado do ponto de vista educacional que essa estratégia comporta. Se de um lado ela, no Judiciário, brota diante de uma “crise” de crescimento exagerado de processos, na escola e na comunidade passa a ser invocada quando os índices de homicídios elevam-se. Na verdade, os métodos pacíficos de resolução de conflitos como no caso dos autocompositivos deveriam ser o primeiro recurso a se empreender, diante da necessidade de uma cultura de paz a ser inserida no contexto social brasileiro.

A finalidade do Programa EMPAZ é nobre e seus efeitos têm sido eficazes onde se implantou tal cultura: porém, como toda e qualquer política pública, seja ela Municipal, Estadual ou Federal, sofre com as consequências das trocas de governos ou até mesmo dos cargos políticos, quando cedidos aos partidos como moeda de troca. A experiência desta pesquisadora aponta para uma vulnerabilidade desses programas, quando sujeitos às lógicas particulares dos agentes do poder público: no caso, tantas vezes as trocas de gestores nas instâncias maiores repercutem negativamente, fazendo com que os avanços não sejam reconhecidos ou desenvolvidos, perdendo ao menos parte de sua eficácia.

Outro fator que torna essa política pública menos eficaz é o número reduzido de pessoal treinado para essa função, dado que ela necessita de uma equipe multidisciplinar para atuar como supervisora e instrutora nas escolas.

Contudo, a vontade humana de mudança é perceptível no caso estudado, a alegria de formar alunos mediadores e saber que os casos de violência diminuíram tornam os agentes do Programa EMPAZ fortalecidos na sua prática, mesmo diante de todas as dificuldades com locomoção, escassez de equipe e baixos salários. Assim como os educadores da escola, que também são limitados em suas ações nessa política devido a escassez de recursos humano e financeiro. Como educadores superam as dificuldades e reinventam-se profissionalmente.

A escola pesquisada não se tornou um paraíso sem conflitos: pelo contrário, a percepção deles permanecem, como respaldado pelo número de mediações feitas cotidianamente - no caso da escola, mediações feitas pelos alunos. Nesse ponto, sugere-se que haja uma maior observância nos casos de *bullying*, em que as relações entre pares manifestam seu lado mais virulento, matriz das relações violentas entre adultos. Conflitos dessa ordem devem ser acompanhados com mais cuidado e supervisão. É preciso averiguar, no tocante a mudanças comportamentais e de convivência, se estão pacificadas.

Outra questão importante deve-se ao aperfeiçoamento dos mediadores sociais: eles também precisam ser ouvidos, em suas angústias e medos. Para isso, a equipe do EMPAZ deveria realizar seminários mensais com eles, renovando as técnicas e ao mesmo tempo através de um Círculo de Diálogo compreender as fragilidades e potencialidades de suas atuações.

Em arremate, uma observação: é inegável que políticas públicas sociais no campo da educação, para que alcancem suas metas em termos epistemológicos e metodológicos – a formação dos valores humanos, constituindo, assim, a humanidade em nós –, precisam associar-se aos fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Para garantir essa proximidade entre políticas públicas, escola e doutrina dos direitos humanos, é indispensável que tais fundamentos sejam explicitados no Projeto Pedagógico da escola. A mediação

transformativa, na escola, é um dos dispositivos que concorre para essa garantia, visto que, como mostra esta pesquisa, aumenta as chances de aprendizagem, para crianças e adolescentes, de direitos, de valores cidadãos e, como oportunidades de sua aprendizagem, da riqueza que há em aprender a resolver pacificamente conflitos relacionais na escola.

REFERÊNCIAS

- AMSTUTZ, Lorraine; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativas para escolas: responsabilidades e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra. **O desejo docente como motivação para gerir conflitos sociais na escola**. In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra (ORG.). **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012
- _____, Fernando Cézar Bezerra de. **Princípios pedagógicos para transformar conflitos relacionais na escola em ocasião de aprendizagem de valores, direitos e deveres humanos**. Aula Ministrada na Disciplina - Políticas públicas e experiências em EDH para a mediação de conflitos conviviais na escola no Mestrado em Direitos Humanos pela UFPB-. João Pessoa, 2017.
- ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de.; RECHEMBACH, Fabiana (ORGs.) **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; SCHILLING, Flávia. **Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.694-715 jul./set. 2016.
- AGNOLETI, Michelle Barbosa; MELLO NETO, José Baptista. Educação para a Diversidade Sexual: a escola enfrentando a lesbo-homo-bi-transfobia. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014
- ALVAREZ, Alejandro Bugallo. O Reconhecimento do outro como pressuposto e fundamento do Direitos Humanos em Paul Ricoeur. In: BENTES, Hilda Helena Soares; SALLES, Sérgio de Souza (Org.). **Mediação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- AZEVEDO. André Gomma (org.) **Manual de Mediação Judicial**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, 2009.
- BARDIN, M. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora: Martins Fontes, 1977.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: questões conceituais e metodológicas**. Revista Debates, 1. Núcleo de pesquisas sobre a América Latina. UFRG, Porto Alegre, 2005.
- _____. **Empoderamento: instrumento de emancipação social: - uma discussão conceitual**. In: Revista Debates, v.6, n.1, Porto Alegre, 2012.p.173-187.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.335.
 _____. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BENTES, Hilda Helena Soares; SALLES, Sérgio de Souza. **Mediação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

BITTAR, Eduardo C. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.213.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sári Knop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Tradução: Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Cultura de paz na escola: é possível? In: ANDRADE, Fernando César Bezerra (org.). **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 211-230.

BRAGA NETO, Adolfo; SAMPAIO, Lia Regina Castaldi. **O que é mediação de conflitos?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Conciliação e Mediação: perguntas e respostas – Cartilha – Justiça nas Escolas**. Brasília: CNJ, 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/11/792a36b2facd828e3b0a2cd36adf3907.pdf>. Acesso em: 17 out. 18.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/. Acesso em: 17 out. 18.

_____. **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: Presidência da República/ SEDH, 2006

_____. **Estudo qualitativo sobre as boas práticas em mediação no Brasil**. Disponível em: <http://mediacao.fgv.br/wp-content/uploads/2015/11/Estudo-qualitativo-sobre-boas-praticas-em-mediacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em 12 jun.17

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, Vol.8, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

_____. **PNDH em movimento. Brasília:** Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Ano I, n.4, março/abril de 1998.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**, revisada e atualizada. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2013.

_____. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em 1 jan.2017

_____. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. Dispõe sobre o Código de Processo Civil. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em 12 mai.17

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The Promise of Mediation:** Responding to conflict through empowerment and recognition. 1.ed. San Francisco: Jossey Bass, 1994.

_____. **The Promise of Mediation:** the transformative approach to conflict. 1.ed. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

_____. **La promesa de Mediación: Cómo afrontar el conflicto através del fortalecimiento próprio y el reconocimiento de los otros.** Barcelona: Ed Ganica,1996.

CABEZUDO, Alícia. Educación para la paz: uma construção de la memoria, la verdade y la justicia, desafio pedagógico de nuestro tempo em América Latina. In: RONDINO, Ana Maria et al. (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014b, p.293-307.

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação.** Rio de Janeiro: Forense, 2007, p.119-122.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al.(Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.405.

_____. **Por uma cultura de paz.** Revista Nuevaamerica. Rio de Janeiro: Novamerica, 2000.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores.** Revista de Educação, v.36, n.1, p.59-66. Porto Alegre, 2013

CARBONARI, Paulo César. Por que educar em direitos humanos na educação superior? Diagnósticos, razões e desafios? In: TOSI, Giuseppe; FERRREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014a, p.92-103.

_____. Por que a educação em direitos humanos: bases para a ação político-pedagógica. In: RONDINO, Ana Maria et al. (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014b, p.165-180.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares**: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência, 2015. 317f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade Federal de Pernambuco, 317 f.

CARVALHO, Lúcia Helena. Educação para a paz: uma alternativa para os desafios da educação. In: FREIRE, Nádia Maria Bádue (Org.). **Educação para a paz e a tolerância**: Fundamentos teóricos e prática educacional. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Revista Sociologias[online], 2002, n.8, p.432-443. ISSN 1515-4522.

_____. **Relação com o Saber**: Formação dos Professores e Globalização questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena . Sobre a Violência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHRISPINO, Álvaro et al. Mediação Escolar: uma via para a convivência pacífica. In: ALMEIDA, Tânia; PELAJO, Samantha; JONATHAN Eva. **Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Ed. Jvspodium,2016.

CODO, Wanderley. Identidade e economia (I): espelhamento, pertencimento, individualidade. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 18, n. 3, p. 297-304 dez. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 jun. 2019.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 4, p. 1077-1092, dez. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000401077&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000010>.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Bases para uma definição curricular da educação para os direitos humanos**. Brasília: SEDH,2009.

DALLARI. Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

DELORS, Jacques,et al. **Um tesouro a descobrir**: Relatório. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Edição Digital. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. Jacques, **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEVALT, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DEUSTCH, Morton. **A Resolução do Conflito: processos construtivos e destrutivos**. New Haven (CT) Yale University Press, 1977 – traduzido e parcialmente publicado em AZEVEDO, André Gomma de (Org). Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação.V.3. Brasília: Ed.Grupos de Pesquisa, 2004.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.453.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Marconi José Pimentel. Os fundamentos e as regras essenciais da pesquisa científica em direitos humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014. p. 340-342.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação de mediação de conflitos no contexto escolar**: um estudo de caso no Distrito Federal. – Brasília, 2014. 249 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania); Universidade de Brasília.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução e notas Gilles Jean abes. São Paulo: EDIPRO, 2016.

_____. **L'Évolution pédagogique en France** (Une édition életronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France. Paris, 1938. p.30. Disponível em : <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm> Acessado em 07 nov.18

FARIAS, Ana Lúcia Malta de. Escola e relações interpessoais: mediação de conflitos e sujeitos de dignidade. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (Org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014. p. 263-267.

FERREIRA, Windyz B. **Construindo uma cultura escolar gentil**: prática educacional inclusiva e superação de expressões de violência na escola. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra (Org.). Escola: faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012

FISHER, Roger. URY, Willian. PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim?** Vera Ribeiro e Ana Luiza Borges (trad.). Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014.

FORTALEZA. **Projeto Escola Mediadora que promove a paz- EMPAZ**. Secretaria Municipal de Educação. Célula de Mediação Social e Cultural de paz , 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação um sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.101.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1988.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação e mudança**. (Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOHN, Maria da Glória. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. In: ETD- Educação Temática Digital, 2002, pp.53-77.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GÓMEZ, Pilar Munuera. **El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas**.

Portularia vol. VII, nº1-2. 2007, [85-106]. Disponível em:

eprints.ucm.es/5678/1/_Modelo_circular_narra_P_Munuera.pdf. Acesso em 09 de 2018.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. **Estudo qualitativo sobre boas práticas em mediação no Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 abr. 2019.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **Repensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 4ª ed.rev.ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey: 2014.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Os Fundamentos Teóricos de um Programa de Mediação**. Palestra, Departamento de Direito da UFOP, 2009. In SURLO, Gerlis Prata; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Mediação e cidadania nos núcleos de prática jurídica: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010. Disponível em www.conpedi.org.br. Acesso em 10.set.2013.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEREDIA, Ramón Alzate. Resolución de conflictos em la escuela. In: BRADONI, Florência (coord.). **Mediación Escolar**: ensaios y experiencias, Buenos Aires: Noveduc e Editorial Cep, n.24, abril de 2009, p.44-63.

HICKS, Donna. Resolução de Conflitos e Educação em Direitos Humanos. In: ANDREOPOULOS; George J.; CLAUDE . Richard P (Org.). Traduzido por Ana Luíza Pinheiro. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.141-163

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o conceito empoderamento**. In: Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2007, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40575029-Problematizando-o-conceito-de-empoderamento-1.html>. Acesso em 01 jan 2017

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, EDUSP, 1980. P.140

LAFER, C. **Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEDERACH, Jonh Paul. **Transformação de conflitos**. Tradução de Tônia Van Acker. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

LIMA, Max Fernando Silva de; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para Direitos Humanos: justificando os porquês. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana. **Educação em Direitos Humanos**: construindo políticas públicas. Curitiba: CVR, 2016.p.168.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS. Dayse Braga. **A mediação no processo de democratização do Estado**. In: SALES, Lília Mais de Moorais (Coord). Estudos sobre a Mediação e Arbitragem. Rio- São Paulo- Fortaleza: ABC Editora, 2003. p. 49-61.

MELO NETO, José Francisco. **Diálogo em Educação**: Platão, Habermas e Freire. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MEJÍAS GÓMEZ, J. F.: Resolución alternativa de conflictos. **Curso sobre resolución alternativa de conflictos (Arbitraje, conciliación)**. Valencia: Generalit Valenciana – Conselleria de Bienestar Social, 1998.

MILANI, Feizi M. Cultura de Paz x Violências: papel e desafios na escolas. In: MILANI, Feizi M; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira (Orgs.). **Cultura de paz** : estratégias, mapas e bússolas. Salvador : INPAZ,2003

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

MONDIN, Elza M. C. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicol. Argum.**, 2008, jul./set., v. 26, n. 54, p.233-244.

MOORE, Chistopher W. **O processo da mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina.8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A Complexidade do eu**. Vídeo exibido por Fronteiras do Pensamento Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ExOqRgBKDKA> Acessado em 13.09.2018.

NOBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. **Pesquisa com Grupo Focal: Contribuições ao Estudo das Representações Sociais**. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 433-441, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000300433&lng=pt&nrm=iso

NUNES, Antônio Carlos Ozório. **Manual de mediação**: guia prático para conciliadores. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016. p.168.

OLIVEIRA, Helder Risler de; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Educação em Direitos Humanos, Mediação Escolar como marco da construção da convivência e a reservação da violência**. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, 2013.p.82.
PARKINSON, Lisa. **Mediação Familiar**. Belo Horizinte: Del Rey, 2016 .

PELIZZOLI, Marcelo L. **Justiça Restaurativa**: caminhos para a pacificação social. Caxias do Sul, RS: Educs; Recife, PE: UFPE, 2016.

PERKINS, D.D; ZIMMERMAN, M.A. Empowerment meets narrative: listening to Stories and creating settings. **American Journal of Community Psicology**. Oct.v.23.n5.1995. p.569, p.79.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção de Paz**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atenas, 2010.

PULINO, L. H. C. Z. Tornar-se humano e os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z.;

SOARES, S.L.; COSTA, C.B.; LONGO, C. A.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em e para os Direitos Humanos**. 01. ed. BRASÍLIA: Paralelo 15, 2016. 191p.

RAPPAPORT, Julian. **Empowerment meets narrative**: listening to Stories and creating settings *American Journal of Community Psychology*; Oct 1995; v.23, n.5; pg. 797

RAYO, José Tuvilla (trad. Jussara Haubert Rodrigues). **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REARDON, Betty A. Direitos Humanos como educação para paz. In: ANDREOPOULOS; George J.; CLAUDE . Richard P (Org.). Traduzido por Ana Luíza Pinheiro. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.61-80

REHFELDT, Gládis Knak. **Polissemia e campo semântico** (estudo aplicado aos verbos em movimento). Porto Alegre : EDUGRS/FAPA/FAPCCA, 1980.

RIFIOTIS. Theophilos. Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al.(ORG). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P.231-243.

RIOS, Zoe. **A mediação de conflitos no cenário escolar**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. (Tradução: Mário Vilela). São Paulo: Ágora, 2006

ROSO, Adriane; ROMANINI, Moises. **Empoderamento Individual, empoderamento comunitário e conscientização**: um ensaio teórico . Revista Psicologia e Saber Social. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. v.3.n 1 , 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203>. Acesso em 10 jun.17

SANTOS, Heleodório Honorato dos. **Manual prático para elaboração de projetos, monografias, dissertações e teses na área da saúde**. João Pessoa: UFPB: Editora Universitária. 2004. p. 22.

SALES, Lília Maia de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. **Mediação de conflitos escolares- uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas**. Fortaleza: Pensar, 2004a.

_____, Lília Maia de Moraes. **Mediare**: um guia prático para mediadores.3.ed., atual. e ampl. Rio de Janeiro: GZ ed., 2004b.

_____, Lília Maria. **Meios consensuais de conflitos**: instrumentos da democracia. Revista de Informação Legislativa. Brasília, a 26, n.182, p. 75-88, abr./jun.2009

SCHABBEL. Corinna. **Mediação Escolar de Pares**: semeando a paz entre os jovens. Califórnia: WHH, 2002

SEIDEL. Daniel [org.] **Mediação de conflitos**: a solução de muitos problemas pode estar em suas mãos. Brasília: Vida e Juventude, 2007.

SÃO PAULO, **Resolução SE 41**, de 22/09/2017. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas,127 (180) Diário Oficial Poder Executivo – Seção I sábado, 23 de setembro de 2017. Disponível em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/tag/resolucao-se-412017/>. Acesso em 1 jan.2017
SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos da educação e, direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007a.

_____, Rosa Maria Godoy. Ambiente Escolar e Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (Org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014.

_____, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014a.p.147-160.

SIX, Jean- François. **Dinâmica da Mediação**. Tradução de Giselle Groeninga de Alemeida, Águida Arruda Barbosa e Eliana Riberti Nazareth.Belo Horizonte: Del Rey ,2001. p.8.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 2.ed.,ver.,atual. e amp.- Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO: 2015. p.174.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola**: confrontação entre lógicas socializadoras. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 11, n. 32, p. 211- 225, Aug. 2006.
Availablefromhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=en&nrm=isso. Acesso em:
on 27 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; Primeira Fase, 2012.

UNICEF, Fundo da Nações Unidas para a Infância. **Trajetórias interrompidas**. Fortaleza, 2017.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de Conflitos e práticas restaurativas**. 4ª.ed.rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

VERÍSSIMO, Magali Freira. **A mediação escolar**: o caso do projecto EPIS na escola secundária. 2013. 449p. Doutorado (Mestrado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela)

VEZZULLA, Juan Carlos. **Teoria e Prática da Mediação**. Curitiba: IMAB, 1998.

_____. A mediação de conflitos: a questão coletiva. In: DUARTE, Maria Aparecida da Costa. **Programa Mediação de Conflitos**: uma experiência de mediação comunitária no contexto das políticas públicas. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2011. p.41-47

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira; VINCENTIN, Vanessa Fagionatto. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

WARAT, Luiz Alberto. **O ofício do Mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. **Em nome do Acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998.

_____. **Surfando na pororoca: o ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WAGNER, M. R. **A mediação transformativa reflexiva de conflitos como proposta de tratamento do bullying na situação peculiar de vizinhança escolar**. Revista Juventude e Políticas Públicas, Brasília, v. 2, Edição Especial, p. 14-24, abr. 2018

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015

YAZBEK, Vânia Curi. **Mediação Transformativa e Justiça Restaurativa**. Disponível em: <http://www.mediare.com.br/mediacao-transformativa-e-justica-restaurativa/> Acesso em: 20 out 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. Estratégias para elaboração do plano de ação em direitos humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lourdes (ORG). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa. Editora da UFPB. 2014. p. 304.

ZLUHAN, Maria Regina; RAITZ, Tânia Regina. **A Educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online), Brasília, v.95,n.239,p.31-54, jan./abr.2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevistas para os Mediadores

Universidade Federal da Paraíba.

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

Esta pesquisa intitula-se “**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:** empoderando- (se) pelo diálogo. Os objetivos do estudo são: analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por docentes de uma escola pública no Ceará, que faz parte do Projeto EMPAZ- Escolas Mediadora que promove a paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para isso descreveremos uma experiência de Mediação de conflitos escolar, e observaremos a dinâmica do Projeto EMPAZ.

● Roteiro de Entrevista

1. Fale-me sobre a Mediação de Conflitos na sua escola?
2. Quando ocorreu o caso, lembra o ano e o mês?
3. O que você lembra do caso mediado?
4. Qual era o posicionamento das partes no início do processo?
5. Você recorda como foi a comunicação entre elas?
6. Os mediando, como expressaram seus sentimentos?
7. Você lembra se houve consenso? Em caso positivo, como foi a construção do consenso?
8. A mediação pressupõe empoderamento das partes. Houve empoderamento das partes?
Discorra como ocorreu?
9. Como foi avaliada a retomada da relação das partes?
10. Quais sentimentos foram percebidos após a mediação?
11. Há algo mais que gostaria de compartilhar?

APÊNDICE B – Roteiros de Entrevista para os Mediados

Universidade Federal da Paraíba.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

Esta pesquisa intitula-se “**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**”: empoderando- (se) pelo diálogo. Os objetivos do estudo são: analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por docentes de uma escola pública no Ceará, que faz parte do Projeto EMPAZ- Escolas Mediadora que promove a paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para isso descreveremos uma experiência de Mediação de conflitos escolar, e observaremos a dinâmica do Projeto EMPAZ.

- **Roteiro de Entrevista**

1. Me fala sobre a mediação na sua escola?
2. Fale-me o que você sentiu quando foi conversar com os mediadores?
3. Conseguiu falar o que sentia?
4. Fale-me como ocorreu?
5. Como se sentiu no final da mediação?
6. Fale-me da escola após a mediação?
7. Há algo mais que gostaria de compartilhar?

APÊNDICE C- Roteiro para Grupo Focal (Grupo Focal)

Universidade Federal da Paraíba.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

Esta pesquisa intitula-se “**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**”: empoderando- (se) pelo diálogo. Os objetivos do estudo são: analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por docentes de uma escola pública no Ceará, que faz parte do Projeto EMPAZ- Escolas Mediadora que promove a paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para isso descreveremos uma experiência de Mediação de conflitos escolar, e observaremos a dinâmica do Projeto EMPAZ.

Tema: A mediação de conflitos na minha escola.

1. Como era a escola antes da mediação?
2. Como se sentiu na sessão da mediação?
3. Diante do conflito como você hoje se comporta?
4. Quais os sentimentos que vocês percebem quando estavam na sessão de mediação?
5. O que a mediação provoca hoje em vocês?
6. Como você se sente quando através do diálogo vocês conseguem ouvir e serem ouvido por seus colegas em uma situação de conflito?
7. Como é para vocês conseguirem resolver os conflitos sem a necessidade de seus responsáveis?

APÊNDICE D- Termo de Assentimento

Universidade Federal da Paraíba.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “ **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: empoderando - (se) pelo diálogo**” Nesta pesquisa pretendemos “**OBJETIVO**” e está sendo desenvolvida por **Djamere de Sousa Braga Leite**, aluna do Curso de **Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Os objetivos do estudo são: analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por mediadores de uma escola pública no Ceára, que faz parte do Projeto EMPAZ- Escolas Mediadora que Promove a Paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para isso descreveremos uma experiência de Mediação de conflitos escolar, e observaremos a dinâmica do Projeto EMPAZ, entrevistaremos mediadores (as) sociais envolvidos no processo de Mediação de conflitos e realizaremos uma Grupo Focal os mediadores-discentes da escola. Por fim, examinaremos os efeitos do processo de Mediação, segundo as categorias “empoderamento” e “diálogo”.

A finalidade desta pesquisa é fomentar uma cultura de diálogo no ambiente escolar, demonstrando que a Mediação favorece uma convivência respeitosa e empodera os sujeitos.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada em áudio, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na dissertação de mestrado e em eventos da área de educação e direito. **Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.** Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de Assentimento Livre e Esclarecido, encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de
Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da

presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Djamere de Sousa Braga Leite

Endereço: Av. Monteiro da Franca, 1383- Manaíra

CEP: 58038- 323

Fone: 83 987257175

E-mail: djamere@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

 (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis.

Universidade Federal da Paraíba.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa intitula-se “**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PÚBLICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**: empoderando- (se) pelo diálogo” e está sendo desenvolvida por **Djamere de Sousa Braga Leite**, aluna do Curso de **Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Os objetivos do estudo são: analisar, à luz da Educação em Direitos Humanos, a mediação de conflitos por docentes de uma escola pública no Ceará, que faz parte do Projeto EMPAZ- Escolas Mediadora que promove a paz, no tocante ao empoderamento dos sujeitos através do diálogo, para isso descreveremos uma experiência de Mediação de conflitos escolar, e observaremos a dinâmica do Projeto EMPAZ, entrevistaremos mediadores (as) sociais envolvidos no processo de Mediação de conflitos e realizaremos uma Grupo Focal os mediadores-discentes da escola. Por fim, examinaremos os efeitos do processo de Mediação, segundo as categorias “empoderamento” e “diálogo”.

A finalidade desta pesquisa é fomentar uma cultura de diálogo no ambiente escolar, demonstrando que a Mediação favorece uma convivência respeitosa e empodera os sujeitos.

A participação do seu(ua) filho(a) na pesquisa é voluntária e, portanto, o(s) mesmo(s) não é(são) obrigado(s) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Solicito sua permissão para que a entrevista com seu(sua) filho(a) seja gravada em áudio, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na dissertação de mestrado e em eventos da área de educação e direito. **Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.**

A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do pai/responsável pelo menor

Djamere de Sousa Braga Leite
Pesquisadora Responsável

Pesquisador Responsável: Djamere de Sousa Braga Leite

Endereço: Av. Monteiro da Franca, 1383- Manaíra

CEP: 58038- 323

Fone: 83 987257175

E-mail: djamere@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

 (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br