

Mediação Escolar:

Direitos Fundamentais em efetividade
e construção de paz

MARIA HORTÊNCIA CARDOSO LIMA



Editora UFS

Mediação Escolar:

**Direitos fundamentais em efetividade
e construção de paz**

MARIA HORTÊNCIA CARDOSO LIMA



Editora UFS

**EDITORA UFS, 2022
São Cristóvão - SE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor

Valter Joviniano de Santana Filho

Vice-reitor

Rosalvo Ferreira Santos

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Coordenação do programa editorial

Maíra Carneiro B Maia

Coordenação Gráfica

Luís Américo Silva Bonfim

Conselho Editorial

Alisson Marcel Souza de Oliveira

Ana Beatriz Gracia Costa Rodrigues

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Fernando Bittencourt dos Santos

Flávia Lopes Pacheco

Jacqueline Rego da Silva Rodrigues

Luís Américo Silva Bonfim

Maíra Carneiro Bittencourt Maia (Presidente)

Petrônio José Domingues

Renata Ferreira Costa Bonifácio

Yzila Liziane Farias Maia de Araújo

Projeto Gráfico, Capa e Editoração eletrônica | Ícaro Lopes

Revisão |

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lima, Maria Hortência Cardoso

L732m Mediação escolar [recurso eletrônico] : direitos fundamentais em efetividade e construção de paz / Maria Hortência Cardoso Lima. – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2022.

227 p. ; il.

ISBN: 978-65-86195-76-7

1. Mediação. 2. Construção da paz. 3. Escolas. 4. Direitos fundamentais. I. Título.

CDU 342.7:373



Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos" Jardim Rosa Elze.

CEP: 49100-000 São Cristóvão - Sergipe.

Contatos: +55 (79) 3194-6920 - Ramais 6922 ou 6923

e-mail: editora@academico.ufs.br

www.ufs.br/editora | www.livraria.ufs.br



CC

BY

NC

SA

Obra selecionada e publicada com recursos públicos advindos do Edital 001/2019 do Programa Editorial da UFS.

© 2022 Autor. Direitos para esta edição cedidos à Editora UFS. Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma. Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

SUMÁRIO





PREFÁCIO

Esta obra, que muito nos honra apresentar, é fruto da Dissertação de Mestrado realizada por Maria Hortência Cardoso Lima, junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, vinculada à Linha de pesquisa Eficácia dos Direitos Fundamentais e seus reflexos nas relações sociais e empresariais.

Sua principal possibilidade de colaboração se situa no que diz respeito à adoção da mediação de conflitos nas escolas, como uma metodologia que prima pela criação de uma cultura relacional, promotora de interconexões entre os sujeitos da comunidade escolar.

Sob forte rigor teórico-metodológico, o tema é tratado a partir de conceitos e princípios que auxiliam na melhor compreensão da temática, na construção de raciocínios mais específicos, e na indicação de formas mais adequadas para o enfrentamento de conflitos nas escolas. Desse modo, destaco que um importante resultado da pesquisa é a visão multidisciplinar que a mesma apresenta sobre os conflitos e a crença na possibilidade de sua superação com uma manutenção saudável das relações, pela via da mediação.

A mediação é retomada sob uma perspectiva pedagógica, à medida que pode favorecer o desenvolvimento de competências e valores tanto intelectuais quanto morais dos integrantes da comunidade escolar. Temas da vida cidadã, tais como, criatividade, respeito às diferenças, tolerância, solidariedade, empatia, apreço à sinceridade, dentre outros, podem ser trabalhados na escola por meio dessa metodologia.

Assim, a mediação de conflitos pode ser um caminho para a construção de uma cultura de paz no interior das escolas. Esta cultura tem como lastro experiências democráticas, mediadas pelo diálogo, com vistas a vivências harmônicas e respeitosas.

A obra inova ao elencar os conflitos e apresentar aspectos da mediação que podem abordá-los de forma personalizada, o que permitirá o alcance de resultados mais eficientes e positivos no aspecto relacional entre os indivíduos que formam a escola e a comunidade local em seu entorno.

No decorrer desse estudo, o leitor e a leitora perceberão a conexão entre as ações mediativas e o cumprimento de direitos fundamentais preconizados pela Constituição Federal de 1988.

Destacou-se nessa etapa que o (neo) constitucionalismo se caracterizou pela presença de uma Constituição de 1988, carregada do valor axiológico de Dignidade Humana. Que se revela seja nos Direitos fundamentais elencados no artigo 5º, na igualdade social preconizada no artigo 6º, seja nos direitos prestacionais que pressupõem um comportamento ativo do Estado para sua efetivação, seja na interpretação jurídica que seu texto impõe em prol da dignidade da pessoa; seja, ainda, na proteção integral que preconiza para adolescentes e crianças, tornando obrigatória a prioridade na proteção dos vulneráveis e nas ações positivas que lhes beneficiem.

Estabelece-se, assim, uma afinidade entre a doutrina e a legislação com a mediação escolar, uma vez que esta promove a integração de todos e estimula a participação e responsabilidade nas decisões, ao permitir a busca conjunta das soluções individuais e coletivas para os conflitos. E, nesse exercício, de participação nas decisões coletivas da escola, educa-se para a cidadania e democracia.

O acesso à justiça, representado por acesso aos direitos fundamentais, é analisado no texto para encontrar em sua nova configuração (terceira onda) uma vinculação com a mediação de conflitos, posto que promotora de direitos. A mediação, ao utilizar-se de ações comunicativas para soluções de conflitos, alcance de justiça, ensino da cidadania e busca da paz, permite o acesso a esses direitos fundamentais.

A obra não deixa de fora a análise filosófica do argentino Luis Alberto Warat, que fundamenta a inserção da mediação na prática jurídica como meio de cada um produzir a diferença em seus próprios conflitos em lugar de submetê-los a decisões a serem realizadas por terceiros, que sempre as tomam por meio de suas próprias convicções e muitas vezes valorizando tão somente a punição.

O texto apresenta orientações para a criação de ambiente de aprendizado justo e equitativo pela construção e manutenção de relacionamentos saudáveis e pela superação de conflitos, com vista a sua transformação individual e coletiva. Para isto, expõe experiências já realizadas em escolas de vários lugares do país e do mundo, cujo principal resultado foi o fortalecimento de responsabilidade e da autoestima dos alunos. Os professores identificaram o desenvolvimento de habilidades para o futuro com o aprendizado da resolução dos conflitos. Tais relatos de experiências destacam que a mediação apresentou possibilidades humanizadoras no trato da indisciplina, da violência, e de comportamentos inadequados à boa convivência no espaço escolar, promovendo fortalecimento do diálogo.

As experiências evidenciaram que, quer pelas conclusões dos pesquisadores, quer pelas narrativas dos integrantes das escolas, a mediação escolar propicia o exercício contínuo e diário de respeito à dignidade a todos, contribui com a efetivação de uma prática educacional comunitária de qualidade e de preparação para a cidadania democrática, e para o acesso a direitos sociais mais amplos.



Reafirmo a importância desta obra para ampliação e aprofundamento do debate, tanto acadêmico quanto social, sobre a mediação de conflitos no espaço escolar, ao dispor para as escolas e demais órgãos públicos uma metodologia de aplicação viável de solução de conflitos no meio educacional, em favor de relacionamentos humanos mais saudáveis. A leitura deste livro pode ser um grande passo em direção à paz individual e coletiva.

José Adelmo Menezes de Oliveira (Doutorado em Educação
e Professor do Instituto Federal de Sergipe)

APRESENTAÇÃO

Esse texto foi elaborado para a dissertação de conclusão de Mestrado na Pós-Graduação de Direito da Universidade Federal de Sergipe. É um tema atual, por retratar possibilidades de pacificação no ambiente escolar que diariamente enfrenta conflitos, os mais diversos, apresentando-se, inclusive alguns deles, de uma forma surpreendentemente violenta, e que as redes sociais e a imprensa revelam cada dia mais comuns.

A principal preocupação foi demonstrar como a implantação do diálogo, que a mediação proporciona, é determinante e eficaz para o tratamento e combate dos conflitos nas escolas, desde sua forma mais simples, suave e aparentemente ingênua até suas manifestações mais amplas de violência. O tratamento, com a utilização de modalidades diferenciadas do mecanismo, revela-se essencial e perfeitamente adaptado aos conflitos próprios das escolas.

A presente obra propõe, assim, um estudo sobre a aplicação da Mediação nas escolas como meio adequado para prevenção e gerenciamento dos conflitos, transformando-os em oportunidade de aprendizado para uma convivência harmônica e efetivação de direitos constitucionalmente preconizados, como o respeito à dignidade humana de cada um, a educação com maior qualidade, a formação da cidadania e, ainda, a institucionalização de uma cultura de paz.

O conflito e a violência escolares cotidianos se apresentam como temas relevantes para debates em todo o país, não devendo ser vistos apenas como números estatísticos, distantes da nossa realidade, e sim como algo a ser enfrentado e superado, diariamente, para conquista de novos aprendizados sobre relacionamentos e humanidades.

Propõe-se, assim, a apresentar um olhar interdisciplinar aos conflitos com sua superação em processo positivo a impulsionar uma educação formadora de cidadãos conscientes de seus direitos, suas potencialidades e capacidade de desenvolver habilidades comunicacionais e intelectuais por meio do processo da mediação.

A educação para a autocomposição nas escolas, por certo, auxiliará na compreensão das vantagens da utilização de conhecimentos e habilidades relativas a abordagens não adversariais para alcance de resultados positivos nas negociações em geral e resoluções de disputas, as mais diversas, o que refletirá em comportamentos menos litigantes e mais cooperativos em sociedade.

Destacam-se, no cenário nacional, várias políticas públicas a estimular os métodos autocompositivos, a exemplo da Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), instituída no Poder Judiciário e que pugna pela ampliação do uso dos métodos consensuais em todos os campos sociais (Art. 5º); a Resolução nº 118/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, a estimular a autocomposição em seu âmbito; a Resolução nº 174 do Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT) a fomentar a cooperação de órgãos públicos, instituições públicas e privadas da área de ensino a criarem disciplinas que proporcionem a cultura da solução pacífica dos conflitos (Art. 12, V), entre outras.

Os métodos autocompositivos têm como um dos seus mais importantes objetivos e resultados a participação consciente do indivíduo nas decisões de seus próprios conflitos, alcançados por meio de diálogos construtivos, pacíficos e mediante a possibilidade de uma maior satisfação com os resultados construídos por eles próprios.

Nesse caminho, os valores da mediação que envolvem o respeito ao outro, a ação de ouvir atenciosamente o oponente, o desenvolvimento de ponderações no sentido de se colocar no lugar do outro, de ter empatia e de desenvolver linguagem apropriada para a defesa de seus interesses, trazem um aprendizado útil acerca de estratégias e abordagens que conduzem a inúmeras reflexões de atitudes e comportamentos, com possibilidades de revisar posicionamentos, permitindo, em muitas situações, alternar posturas de competição para as de cooperação, com maiores possibilidades de ganhos mútuos em seus resultados.

A dignidade da pessoa humana inserida na Constituição Federal do Brasil de 1988 como um dos seus fundamentos, impõe sua observação e cumprimento em toda a ordem econômica, jurídica e social, posto ser princípio que se fundamenta em valores de respeito ao outro e nesse aspecto se coaduna com os valores da mediação.

Fundamentando-se na perspectiva de que a construção de relacionamentos requer melhoria das estruturas sociais, defesa da vida, da dignidade e da não violência, acredita-se na possibilidade de contribuição da mediação de conflitos para formação de uma sociedade empoderada e dialogal, com subsídios melhores para o alcance de formas justas e solidárias de convívio.

Assim se educando, os futuros cidadãos, em convívio com os demais componentes da escola, terão oportunidade de praticar, em seu processo de formação, atitudes que se afinizam com os objetivos da Lei Maior, em seu artigo 3º, que prima pela colaboração para a formação de uma sociedade mais justa e solidária, formatando a ideia de bem comum por meio do exercício de tomada de decisões coletivas e do respeito mútuo diários.

Em seu primeiro enfoque o trabalho versará sobre o conflito em diferentes visões, por ser este um tema interdisciplinar em essência. Apontaram-se elementos que demonstram a possibilidade da transformação dos conflitos, com aproveitamento pedagógico, para formação de indivíduos melhor preparados para lidarem, equilibradamente, com os mais diversos tipos de conflitos em sociedade. E o tópico se encerrará abordando a comunicação não violenta como sugestão de possibilidades reais e efetivas de se firmar uma comunicação que conduza a superação pacífica dos conflitos.

A mediação com suas peculiaridades, princípios e técnicas é apresentada na obra de forma a promover reflexões acerca da sua aplicação como subsídio para gerenciar e tratar os diversos tipos de conflitos, próprios do ambiente escolar, como contribuição para a superação da cultura do litígio e implementação de uma cultura de paz. Assim, a mediação entre pares, a mediação interdisciplinar, a vítima-ofensor e a tradicional serão analisadas com o objetivo de se alcançar peculiaridades dos conflitos escolares e promover ambiente favorável ao diálogo e ao entendimento de forma personalizada.

A função pedagógica da Mediação de Conflitos, em ambiente escolar, foi abordada para unir todos os elementos e valores elencados pela mediação ao necessário desenvolvimento de habilidades comunicacionais, valorativas e intelectuais, além de permitir o afloramento de sensibilidades e o empoderamento dos atores do grupo escolar. Contribui, também, na promoção ao respeito à alteridade e às diversidades de cada um, permitindo um convívio harmônico para todos. Todas essas realizações se afinizam com a efetivação de direitos fundamentais preconizados pela Constituição Federal de 1988, em vigor.



De forma inusitada, o texto traça a relação da mediação dos conflitos escolares com o cumprimento de direitos fundamentais, relacionando-o, assim, ao mundo jurídico. Nessa temática será explorada a noção de constitucionalismo atual que, enxertado de valores dos Direitos Humanos, privilegia a fomentação ao diálogo e à construção de soluções conjuntas pelas partes, como processo positivo para o sistema democrático. Nessa análise estarão compreendidas a dignidade humana, o acesso a direitos numa concepção atual e moderna de acesso à justiça, práticas educacionais positivas e exercício da cidadania, além do pensamento jurídico e filosófico de Luís Alberto Warat, que reforça o amor como elemento humano necessário para suplementar a mediação de conflitos em qualquer ambiente.

Experiências práticas são trazidas a essa reflexão em países estrangeiros e no Brasil, para demonstrar, com as vivências já experimentadas e os resultados obtidos com a utilização do mecanismo nas escolas, a confirmação dos objetivos iniciais traçados acerca da utilidade da aplicação da mediação escolar.

A abordagem voltou-se para o contexto escolar por ser este o ambiente eleito para incorporação do mecanismo da mediação em sua abordagem pedagógica e a ser realizada por seus componentes escolares. Daí decorre a necessidade da exigência de aceitação prévia dos atores escolares, sob pena de, assim não sendo, não ser possível alcançar seus melhores resultados.

Outra consequência dessa compreensão se dá no sentido de que a mediação de conflitos somente se permite conjugar com o modelo de gestão participativa, uma vez que o procedimento se reveste de valores de participação, de aceitação da alteridade, de abertura para o diálogo

e de promoção de justiça social. O que somente se alcança mediante consenso, ouvindo-se as razões de divergências e buscando convergência de interesses, nunca mediante autoritarismos.

A abordagem utilizada permitiu uma interação entre os resultados encontrados e seu objeto, realizando-se nos moldes da pesquisa bibliográfica e documental no âmbito da análise de livros, artigos, e periódicos, além de materiais de textos disponibilizados na internet. O ineditismo está na conexão da mediação escolar com o mundo jurídico, uma vez que, em ambos os campos de atuação, o mecanismo se propõe a promover a solução de conflitos por meio do diálogo ao tempo em que concretiza o acesso a direitos fundamentais propostos pela Constituição Federal de dignidade humana, cidadania e educação prática.

No que diz respeito à exposição do tema, utilizou-se a abordagem metodológica dedutiva, partindo-se do geral para o específico, embasando o estudo com as exposições de conceitos e princípios, sem deixar de buscar subsídios nas experiências empíricas relatadas em outras pesquisas e publicadas em livros, artigos e dissertações para fundamentar as conclusões alcançadas pelo trabalho.

A importância da obra se dá na contribuição científica sobre a inegável necessidade de melhor gerenciamento dos conflitos escolares e a necessária inserção dos métodos autocompositivos nos mais diversos meios sociais, como ferramenta de convívio harmônico, como sugerem diversos documentos nacionais e internacionais que abordam o tema.

1 O CONFLITO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

O conflito é milenarmente explorado na história da filosofia humana. O tema revisado por Leandro Konder (2011) tem sido fruto de inúmeras ponderações. Não é à toa que dois grandes expoentes filosóficos do pensamento do fim do século XVIII e início do século XIX, apontam-no como um verdadeiro motor da história, assim o fazendo por intermédio da metodologia dialética, sendo eles: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883).

Hegel afirmava que o principal ponto da filosofia está na questão do ser mesmo e não do conhecimento. Entende ser no trabalho que o homem se produz e realiza a impulsão do desenvolvimento humano. Não sendo o trabalho, não seria possível a relação sujeito-objeto. Por ser idealista, seus conceitos ganhavam grande abstração com o que chamava de ideia absoluta e nesse enquadramento os movimentos da realidade material eram vagamente descritos. Na ótica dialética, apresenta um método que permite a compreensão de que o pensamento e a realidade fazem parte de um processo, sendo o movimento o desenvolvimento baseado na contradição. Esclarece que ser é a tese, a qual se manifestará por meio da antítese ou não ser. Da contradição entre os dois (tese e antítese) surge a síntese ou o vir a ser. (KONDER, 2011).

Com Karl Marx, o pensamento de Hegel ganha novas abordagens (interpretações) e avança para a materialidade do marxismo. Nesse novo enfoque, Marx, auxiliado por Friederich Engels, apresentará novos conceitos ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais.

A visão dialética marxista se estrutura em bases dos processos econômicos e sociais. Retomando o conceito dialético de Hegel, um novo conteúdo é introduzido e a história das sociedades é dividida em quatro blocos históricos, quais sejam: antiguidade, feudalismo, capitalismo e socialismo. Os três primeiros sofrem uma contradição interna, tratada pelo germe da destruição. As contradições são: da antiguidade – a escravidão; do feudalismo – a servidão; do capitalismo – o proletariado. O socialismo seria a síntese a todo esse movimento de contradição. (KONDER, 2011).

Resta assim, esclarecido em breves linhas, um histórico da dialética que se estrutura em uma ideia central e representa os conflitos a se desdobrarem em teses, as quais - em confronto com antíteses - formam as sínteses. A base para sua atuação é a sociedade em constante e permanente mutação e alteração, sendo assim impulsionada pelos conflitos que enfrentam numa clara manifestação acerca de serem estes os empreendedores de transformações importantes e desenvolvimento humano.

Os conflitos estão presentes em todos os meios sociais, alavancados pela globalização promotora contínua de intercâmbios e encontros, não sendo diferente nas escolas. Suas consequências são alvo de preocupação social e de decisões diárias nos Tribunais do país. (PAIN, 2010).

As escolas são ambientes especiais, posto que locais onde se aprende a aprender, possuindo natureza peculiar em razão da reprodução de comportamentos e aprendizados na sociedade.

Vivemos atualmente em sociedades paradoxais, em constante contradição entre modelos sociais tradicionais e novos modelos moldados pelo consumo, a fomentar o *modus operandi* de escolas que educam por educar e a promover sua indexação à economia. Nesse caminho, a escola deixou de ser promotora do saber e tem se transformado num

campo de profissionalização, rendendo-se ao comércio e relegando a segundo plano o processo de educação.

O individualismo impera e o sentido de bem comum se perde nesse contexto. O desafio maior se revela em perceber ser possível remar na contramão, retomando valores sólidos e universais de relações humanas, os quais ultrapassam gerações e se contrapõem aos valores efêmeros e promotores de desavenças e competições promovidos pelo mercado. (PAIN, 2010, p. 19).

Dessa forma, compreende-se a importância de ensinar as crianças a lidarem com as situações conflituosas de forma dialogal e a respeitar o outro, transformando o ambiente escolar em local de constante aprendizado, não só de conteúdo, mas também de prática de entendimentos e diálogos construtivos.

Essa realidade, por si só, já apresenta a importância desse estudo para melhor conhecer suas peculiaridades e encontrar tratamentos que lhes sejam adequadamente aplicados.

1.1 Concepções interdisciplinares sobre o conflito

Los conflictos son como piedras...

El distraído tropezó con ella.

El violento la usó como proyectil

El emprendedor construyó con ella.

El caminante cansado, la usó como asiento.

Para los niños fue un juguete.

Drummond hizo poesía con ella

David mató Goliat.

Miguel Ángel extrajo de ella más bella escultura.

En todos los casos la diferencia no estaba en la piedra, sino en el hombre.

No existe piedra en tu camino que no puedes aprovechar para tu propio crecimiento.^[1] (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 47).

No senso comum, a palavra conflito é associada a fenômenos negativos e vinculada a perda ou ganho para, pelo menos, uma das pessoas nele envolvidas.

Conflito, para o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010), representa o sinônimo de combate, guerra, luta, enfrentamento e, complementando com a análise de Bobbio (1998, p. 225), implica “choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”.

A palavra disputa, por sua vez, ainda conforme o minidicionário Aurélio, significa a ação de disputar, possuindo sentido de confronto verbal, concorrer, pleitear, lutar, tentar obter, sempre voltado à competição por algo desejado por outro indivíduo.^[2] (FERREIRA, 2010, p. 259).

[1] Conflitos são como pedras ...

O distraído tropeçou nela.

O violento a usou como um projétil

O empreendedor construiu com ela.

O caminhante cansado, usou-a como um assento.

Para as crianças, era um brinquedo.

Drummond fez poesia com ela

Davi matou Golias.

Michelangelo extraiu dela a mais bela escultura.

Em todos os casos, a diferença não estava na pedra, mas no homem.

Não há pedra em seu caminho que você não possa aproveitar para seu próprio crescimento. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 47, tradução nossa).

[2] No mesmo sentido Silveira Bueno (2007, p. 262) em seu dicionário de língua portuguesa.

Na vertente jurídica de sua interpretação, a ideia de conflito não foge muito a essa imagem negativa de seu sentido. E, sendo o processo o meio próprio para instrumentalizar o direito material carregando o conflito-litígio para solução das questões depositadas no meio jurídico, é na Teoria Geral do Processo que se encontram alguns conceitos aplicáveis ao Direito Processual e que faz uma abordagem sobre o tema.

Vislumbra-se, assim, sob a ótica jurídica do conflito que, como expressa Carnelutti (1999, p. 80), a contenda se apresenta numa distinção entre insatisfação, pretensão e lide. A insatisfação está mais voltada para uma natureza espiritual introjetada no indivíduo com seu interesse contrariado e pode ou não evoluir para uma pretensão. A pretensão se configura como a insatisfação materializada e a resistência, por fim, apresenta-se pela exteriorização da pretensão.

Freitas Júnior (2013, p. 36) esclarece que nem toda disputa pode ser retratada como conflito de justiça, muito embora todo conflito de justiça desemboque em uma disputa. Isto porque “nem toda disputa tem subjacente um descompasso entre os sujeitos, no tocante ao tema da justa decisão alocativa”. Exemplo disto são as disputas de lazer ou mesmo esportivas que não possuem conotação de conflito intersubjetivo. Assim, verifica-se que a disputa faz parte do conflito e não o inverso.

A expressão lide possui o sentido de conflitos de interesses caracterizados por pretensões que sofrem resistências. Essa expressão se identifica também com o termo litígio, que possui, de forma geral, uma definição aceita no mundo jurídico como sendo a “situação existente entre duas ou mais pessoas ou grupos, caracterizada pela pretensão a um bem ou situação da vida e impossibilidade de obtê-lo”. (DINAMARCO, 2013, p. 120-121).

Lide, de forma complementar, está associada a uma forma de conflito manifestada e resistida, fazendo nascer a demanda jurídica.

Controvérsia é outra palavra a que se atribui sinonimicamente ao conflito, observando-se na própria legislação como se avista no artigo 1º da Lei de Mediação^[3], Lei nº 13.140/2015 (BRASIL, 2015b, Art. 1º) e no artigo 694^[4] do atual Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105/2015 (BRASIL, 2015a, Art. 694).^[5]

Não restam dúvidas quanto ao sentido de ambas as palavras (lide e disputa) estarem englobadas no tema mais amplo que é o conflito, refletindo-se na parte dele que é submetida pelo processo ao sistema Judiciário. Portanto, os dois primeiros termos são espécies do segundo, o qual possui conotação de gênero.

[3] Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

[4] Art. 694 Nas ações de família, todos os esforços serão empreendidos para a solução consensual da controvérsia, devendo o juiz dispor do auxílio de profissionais de outras áreas de conhecimento para a mediação e conciliação.

[5] Forma inusitada e diferente de enxergar o termo, na seara jurídica, avista-se no artigo primeiro, incisos III a V, da Resolução 174 do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, (2016), que apresenta a política pública para tratamento de conflitos no âmbito trabalhista. A referida resolução indica que o sentido da palavra “lide” deve ser compreendido como sendo a parte da questão jurídica a envolver os direitos e os recursos que serão objeto de deferimento ou de indeferimento dos magistrados. E a palavra “conflito” deve ser compreendida como a parte da lide que não envolve direitos e recursos a serem negados ou aceitos pelo juiz. Destina, por fim, para a palavra “disputa” o sentido de ser a soma entre a questão jurídica (lide) e/ou a questão não jurídica (conflito), após a sua judicialização. Assim, nesse enfoque, divergente dos demais, a disputa é algo mais amplo que envolve a lide e também o conflito. Sendo a lide a questão judicializada cujo conteúdo será objeto de decisão do juiz e o conflito tudo o que não envolver os direitos e recursos e que não serão objeto da decisão do magistrado. É, de fato, um entendimento que se distancia de todos os demais.

Avistam-se em tais argumentos a formação do conceito jurídico de conflito, notando-se que, em sua ideia central, prevalece uma associação a termos como lide, litígio e/ou disputa vinculada a uma linha de pensamento negativa e se referindo à contraposição a um pleito.

De qualquer sorte, o sentido utilizado no meio jurídico do termo conflito se apresenta ainda raso face à complexidade e amplitude que a ele pode ser atribuída. Tal realidade se evidencia quando os juristas defendem o não alcance dos fundamentos sociais pela sentença, originando uma grande insatisfação com o Poder Judiciário.

Isso porque a sentença judicial normalmente leva em conta a lide apresentada em juízo “sem a possibilidade de pacificar a lide sociológica em geral mais ampla, da qual aquela emergiu, como simples ponta do iceberg”. (GRINOVER, 2016, p. 46-47). Esse fato corresponde a uma das explicações para a insatisfação dos indivíduos, ao ter seu processo finalizado sem a solução de parte importante do conflito, o que justifica a busca por outros meios de solução de conflitos mais eficientes.

Embora não seja de competência exclusiva do Direito a análise de todas as causas e complexidades próprias do conflito, cabe-lhe encontrar nas demais ciências suporte para o alcance de decisões mais apropriadas às situações postas para que a própria ciência jurídica não resulte desacreditada e precária pela sociedade.

Em ambos enfoques – senso comum e jurídico - os termos apresentam significados que induzem à ideia de guerra, luta, divergência, ausência de concordância ou entendimento, oposição de interesses e de opiniões ou ainda condição mental de quem apresenta hesitação ou insegurança entre opções excludentes e/ou estado de quem expressa sentimentos de essência oposta e são muitas vezes tomados por sinônimos.

Contudo, a simples ideia de oposição avistável na delimitação gramatical, senso comum ou análise jurídica não refletem a densidade gnosiológica que o estudo do conflito requer.

Há uma gama de significados que vão desde uma luta armada que pode ocorrer entre nações e ou grupos de pessoas à oposição entre indivíduos e até mesmo a inseguranças intrapessoais, quando se está diante de opções excludentes (falar ou não falar, comer ou não comer, ir ou ficar).

Para conceituar adequadamente o termo, há de se levar em conta os ingredientes que o devem compor no campo da teoria da ciência social aplicada. E, neste sentido, deve estar ligado ao objetivo de agir em “intervenção pacificadora sobre os problemas intersubjetivos que exibem divergência no plano moral”. (FREITAS JUNIOR, 2013, p. 36).

Trata-se de forma mais direta dos conflitos intersubjetivos de justiça e nessa acepção as partes envolvidas no conflito divergem acerca da forma mais ou menos justa de sua solução.

Alguns ingredientes são importantes para a composição de conflitos intersubjetivos de justiça: o sujeito composto tanto por pessoas como por entidades ou atores institucionais; os bens materiais ou imateriais, escassos ou presumidos; a percepção dos sujeitos acerca do objeto e a conduta que será a ação contraposta vetorialmente entre os sujeitos caracterizando o conflito; e, por fim, outro elemento oculto por trás das ações, o qual deve ser também respeitado. (FREITAS JUNIOR, 2013).

O conflito a ser enfrentado pela mediação possui, assim, nomenclatura e características diferentes, sendo denominados pelo autor de conflitos “intersubjetivos”. Nesse tipo, há de se levar em conta o problema moral que orbita em torno de justiça e pode não estar presente nos demais

conflitos (FREITAS JUNIOR, 2016). O autor conclui apresentando sua sugestão de definição de conflitos intersubjetivos de justiça, foco da mediação, onde quer que ocorra, assim explanando o tema:

[...] denominam-se conflitos intersubjetivos de justiça às situações em que estejam presentes, simultaneamente, (1) no plano objetivo, um problema alocativo incidente sobre bens tidos por escassos ou encargos tidos por inevitáveis, sejam tais bens e encargos de natureza material ou imaterial; (2) no plano comportamental: consciente ou inconsciente, intencional ou não, a contraposição no vetor de conduta entre dois ou mais sujeitos e; (3) no plano moral; percepções não convergentes, sobre como tratar o problema alocativo, sob o ângulo dos valores de justiça. (FREITAS JÚNIOR, 2013, p. 41).

Em abordagem complementar, Tartuce (2016, p. 6-7) destaca ser importante verificar quais as causas que promovem os conflitos. Chama a atenção para alguns fatores de dificuldades, que são: a escassez ou limitação de recursos, resistências a posicionamentos, identificação de interesses contrapostos, desrespeitos às diferenças e insatisfações pessoais. Por certo, tais situações promovem uma série de conflitos e muitos deles são solucionados diretamente entre as pessoas, sem intervenção de terceiros, já outros não.

O tema recebe atenção de várias ciências e áreas de conhecimento como a Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia, como também a área jurídica, daí ser acertada a recomendação para tratamento interdisciplinar de sua investigação, em razão de se destacar, entre seus fatores, aspectos outros mais amplos e que interessam a muitas outras áreas.

A própria legislação aponta caminhos interdisciplinares para melhor adequação de tratamento aos casos submetidos ao judiciário, como se

avista no parágrafo único do artigo 694 da Lei nº 13.105/2015(BRASIL, 2015a)^[6], e nos artigos 29 e 30 da Lei nº 11.340/2006. (BRASIL, 2006a)^[7].

Essa absorção de outras disciplinas na área jurídica tem sido apontada e recepcionada positivamente por boa parte dos juristas e sua sinalização já era vista nas obras de Cappelletti e Garth (1988, p. 7-8), desde a década de 1980, ao prescreverem que:

Essa indagação fundamental que já produz inquietação em muitos advogados, juízes e juristas torna-se tanto mais perturbadora em razão de uma invasão sem precedentes dos tradicionais domínios do Direito, por sociólogos, antropólogos, economistas, cientistas políticos e psicólogos, entre outros.

Fernanda Tartuce (2016, p. 8) reforça, coerentemente, a discussão afirmando que se revela “[...] essencial, cada vez mais, arejar o sistema jurídico gerando oportunidades de diálogo entre este e as demais disciplinas sociais, abrindo o sistema para a complexidade e para a interdisciplinaridade”.

[6] Art. 694 Parágrafo único [...] A requerimento das partes, o juiz pode determinar a suspensão do processo enquanto os litigantes se submetem a mediação extrajudicial ou a atendimento multidisciplinar.

[7] Art. 29 [...] Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher que vierem a ser criados poderão contar com uma equipe de atendimento multidisciplinar, a ser integrada por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e de saúde. Art. 30 Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes.

Chama a atenção a multiplicação dos conflitos em todos os campos e ambientes sociais, sendo tal fato associado a fatores mais presentes em sociedades urbanas e relacionadas a avanços tecnológicos, à globalização, ao aumento da população, à divisão de trabalho e a tantas outras alterações sociais, a exemplo do crescimento das interações e interdependências humanas e organizacionais.

O que conduz à conclusão de os conflitos serem ações sempre esperadas em sociedades hiperdinâmicas, onde ocorrem frequentemente confrontos entre os diversos valores éticos, também presentes nas disputas jurídicas.

Todas as sociedades, comunidades, organizações e relacionamentos interpessoais experimentam conflitos em um ou outro momento no processo diário de interação. O conflito não é necessariamente ruim, anormal ou disfuncional, é um fato da vida. (MOORE, 1998, p. 5).

Daí se subjaz uma maior complexidade ao sentido de conflito, que, como se apresentou, faz parte da condição de existência humana, sendo mesmo inerente ao homem, uma vez que incompatibilidades e desencontros são comportamentos que o homem sempre encontrará em sociedade. (MOORE, 1998).

Todos nós, de alguma forma, lidamos rotineiramente com os conflitos. Desde aqueles próprios da primeira infância e adolescência, assinalados como de caráter intrapessoal (fazer/não fazer), àqueles que já na maturidade nos visitam (casar/não casar). Sem esquecer os “conhecidos” de caráter interpessoal (divergências entre vizinhos, divórcio, discussões de trânsito).

Para Chrispino e Chrispino (2011, p. 37-38), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum aconteci-

mento”. Faz, portanto, parte integrante da vida de todos os indivíduos e são originados das naturais diferenças que todos apresentam de desejos, aspirações e interesses.

Conflitos, conforme Moore (1998), podem alcançar vários níveis de desenvolvimento e de intensidade e se diferem a depender do volume em que as expressões de emoções e preocupações se apresentem.

Afinada com o tema, a definição ofertada por Gutiérrez (2012, p. 238) vem corroborar com a discussão ao traçar o conflito “[...] *como una diferencia de intereses percebida o una creencia que las partes en sus aspiraciones normales no pueden alcanzar simultáneamente*”^[8]. Denota-se ser algo que deriva de incompatibilidades de interesses que nascem entre pessoas e, ao se manifestarem, ambas percebem a impossibilidade de alcançar suas aspirações simultaneamente.

Podem ocorrer entre pessoas (Inter ou intrapessoais), entre coletividades (intercoletivos), entre duas ou mais nações(internacionais), e é possível ainda assumir um enfoque positivo com restabelecimento das relações quando recebem tratamento adequado. (DEUTSCH, 2003, p. 32-33).

Nesse enfoque interdisciplinar, inclui-se a possibilidade de construções positivas ao diferenciar seus resultados entre destrutivos e construtivos, assim Morton Deutsch (2003, p. 41) aborda o tema:

[8] “*Conflito é como uma diferença percebida em interesses ou uma crença de algo que as partes em suas aspirações normais não podem alcançar simultaneamente*”. (GUTIÉRREZ, 2012, p. 238, tradução nossa).

[...] um conflito claramente tem consequências destrutivas se seus participantes estão insatisfeitos com as conclusões e sentem, como resultado do conflito, que perderam. Similarmente, um conflito tem consequências produtivas se todos os participantes estão satisfeitos com os efeitos e sentem que, resolvido o conflito, ganharam. Em algumas ocasiões, negociações sindicais podem conduzir a uma greve prolongada com perda considerável e má vontade resultante para ambas as partes; em outros casos, tais negociações podem levar a um acordo mutuamente satisfatório no qual ambas as partes obtêm algo que querem. Algumas vezes, uma contenda entre um marido e sua esposa irá clarear desentendimentos não expressos e levá-los a grande intimidade; em outras, pode produzir apenas amargura e estranhamento.

Para esse autor, o conflito possui funções que podem ser vistas sob um aspecto positivo. Defende que o conflito possui a finalidade de prevenir estagnações nas relações, estimular curiosidades e interesses, sendo raiz de mudanças.

Depreende-se a possibilidade de um conflito, compreendido em contexto competitivo, ser conduzido para outro tipo de compreensão e percepção, o cooperativo, novo e diferente em qualquer ambiente.

Essa visão foi defendida por Warat (2004a, p. 61) ao afirmar que:

O conceito jurídico de conflito, como litígio, representa uma visão negativa do mesmo. Os juristas pensam que o conflito é algo que tem que ser evitado. [...] Jamais os juristas pensam o conflito em termos de satisfação. Falta no direito uma teoria do conflito que nos mostre como o conflito pode ser entendido como uma forma de produzir, com o outro, a diferença, ou seja, inscrever a diferença no tempo como produção do novo.

Por essa teoria do conflito, a qual admite a cooperação para sua superação, os indivíduos podem ser conduzidos a uma aprendizagem de melhor convívio e não somente se fixando em caminhos destrutivos da relação, como é usualmente percebido, meta em que se assemelha com a mediação.

Tal enfoque construtivo e positivo prepondera nas diversas áreas da psicologia, sociologia e educação e pode servir de modelo também para a área jurídica, por meio de atendimento multidisciplinar a se realizar pela mediação de conflitos.

Chrispino e Chrispino (2011, p. 42), apresentam o conceito de conflito escolar da seguinte forma:

Os conflitos são situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo porque suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores são incompatíveis ou são percebidos como incompatíveis, onde possuem papel importante as emoções e sentimentos e onde a relação entre as partes em conflito pode sair mais fortalecida ou deteriorada em função de como seja o processo de resolução de conflito.

Nessa definição, fica evidente que os conflitos representam necessidades dos indivíduos vistas como incompatíveis. Cabe ao processo de mediação demonstrar que o atendimento dessas necessidades pode ser construído de forma a aproximar os interesses, tornando possível uma solução que atenda a ambos.

Os conflitos, nessa percepção, são sentidos como oportunidades de transformações positivas e satisfatórias nas relações de uns para com os outros, de melhoria das relações pessoais e sociais e de aprimoramento do autoconhecimento. (SPOSATO; SILVA, 2018, p. 18).

Essa é a abordagem que se afiniza adequadamente com o tema aqui enfrentado, uma vez que a mediação se propõe a melhorar o convívio entre os conflitantes e não só resolver pontualmente alguma questão pendente.

De todo o discutido, depreende-se que o conflito, visto sob aspectos mais amplos que o seu sentido literal de confronto (ou mesmo judicial de demandas contrapostas), aponta elementos outros, como necessidades e interesses não apresentados ou reconhecidos de imediato, que podem ser resolvidos por meio da mediação.

Dentre eles se destacam: os conflitos intersubjetivos (divergências de percepções de interesses), as questões de moral e justiça coletivas (das próprias partes), as expressões de emoções que assolam os envolvidos durante o processo e as interações comunicacionais em nível de entendimento.

Muitos conflitos se iniciam com atos considerados menores, um xingamento, uma pequena divergência de opinião que pode chegar a atos mais impactantes de violência. Entretanto, uma mudança de perspectiva, para que esse choque de opiniões possa ser melhor identificado e tratado, poderá representar uma possibilidade de crescimento intelectual e de relacionamento comum entre as pessoas, sendo essa a proposta da mediação. Preciosa mudança para o aprendizado e vivências ainda na infância e juventude.

A violência, no contexto escolar, surge como resposta a atos anteriores e que, se tratada adequadamente, antes mesmo de sua ocorrência, poderá auxiliar no processo educacional do indivíduo e na prevenção de conflitos mais graves.

Os conflitos, quando submetidos ao Judiciário, recebem respostas condizentes somente com uma mera reparação ou tentativa de fazê-

la. A mediação poderá auxiliar muito mais no sentido de poder promover diálogos construtivos que conduzem a sua superação com manutenção das relações em harmonia, em qualquer ambiente. O que demanda desenvolvimento da inteligência para esse alcance, como também promove a compreensão de como se resguardar de outras dificuldades, educando, assim, os indivíduos para soluções pacíficas, evitando-se novos conflitos no futuro.

1.2 Conflitos escolares: algumas peculiaridades

Por escola, compreende-se o espaço organizado que se presta a favorecer o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências e, ainda, de compreensão de conhecimentos produzidos, historicamente, pelos seres humanos tendo por fim a construção da cidadania. (ARANHA, 2004).

Chrispino e Chrispino (2011, p. 64) afirmam ser a escola um espaço de reprodução social. Nesse local os valores, as condutas e princípios, tido por importantes na sociedade, são transmitidos por gerações seguidas. A escola, nessa acepção, tem se apresentado como um instrumento de manutenção da ordem e das relações sociais. E é exatamente nesse lugar onde devem ser iniciadas as transformações sociais.

O espaço escolar e o período que vai da infância à juventude serão a base da abordagem de construção deste trabalho de mediação de conflitos, o qual funcionará como um instrumento estimulador de diálogos, impulsionando a comportamentos cooperativos e auxiliando à pacificação desse ambiente.

Nesse espaço de absorção de conhecimentos, o projeto pedagógico que se coaduna com o tema a ser construído deve seguir os indicativos recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura no sentido de primar por uma educação participativa e inclusiva a ser estruturada por meio de

discussões que envolvam toda a comunidade e componentes da escola. Deve-se ainda estimular a construção de princípios e objetivos educacionais, que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens^[9], dentro de uma gestão escolar participativa.

A comunidade não pode ficar de fora dessa construção devendo fazer parte desse processo, não só contribuindo com as decisões, mas também participando do projeto que promova a avaliação dos resultados esperados e colabore com as práticas e decisões cotidianas, como meio de promoção do senso de responsabilidade e de pertencimento ao grupo. Devendo ser estimulada a participação de todos para o bom funcionamento da escola e a promoção do processo pedagógico educacional das crianças, adolescentes e jovens que compõem a instituição. (ARANHA, 2004).

Pelo Conselho Escolar, a comunidade é chamada para decisões de alta relevância, posto que sua formação comporta elementos da comunidade escolar e local, como, por exemplo, controle e acompanhamento dos processos avaliativos, administrativos e pedagógicos da escola. São várias as leis a prever essa formatação, a começar pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 206), bem como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu Art. 12, II. (BRASIL, 1996, Art. 12).

No entanto, o despreparo, principalmente dos pais de alunos, para o processo democrático, dificulta ou inviabiliza sua influência em temas decisivos no meio escolar. Granjear o conhecimento e empoderamento

[9] O artigo 2º do ECA considera criança o indivíduo com até doze anos de idade. Já a Convenção de Direitos das crianças da ONU, defende ser criança todo o indivíduo menor de 18 anos. Para Sposato (2011, p. 41) a Constituição Brasileira de 1988, estabelece igualdade jurídica entre todas as crianças e todos os adolescentes, competindo-lhes os mesmos direitos fundamentais.

dos pais e da comunidade acerca dessa tarefa também deve ser objeto de análise, crescimento e envolvimento da escola e seus agentes.

A escola dispõe de uma estrutura de gestão que compreende, na coordenação de ensino, a figura do supervisor e do diretor. Na ausência de um, ao outro cabe a aplicação da supervisão e solução das questões pedagógicas e administrativas. Também as sanções disciplinares competem a esses dois profissionais, contudo, estes nem sempre dispõem de tempo para ouvir queixas e dificuldades de alunos, professores, pais e demais atores escolares, a contento.

A intervenção nos conflitos normalmente ocorre por meio de raciocínios legalistas e punitivos. Essa fórmula, no entanto, não permite a instalação de um clima de paz e harmonia na escola a favorecer o processo de aprendizagem. O que se propõe é a administração de conflitos de modo a possibilitar sua superação pelo modelo do diálogo, com base em valores democráticos e participativos, a culminar com a instalação da paz nas escolas.

Busca-se pensar a escola a partir da ideia de cooperação entre conselho, comunidade, professores, diretores e alunos, para falarem, decidirem juntos, debaterem temas, ou seja, promover uma ligação e intervenção de grupo. (PAIN, 2010).

O ensino de um ofício, na ótica de Bourdieu (2009, p. 22), deve ser transmitido por meio de um modo prático “firmado no contacto directo e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende [...]”. Demonstrando-se, assim, a importância que deve ser dada ao conhecimento prático, que, em sua análise, silenciosamente se firma e se aprende, sendo suas as seguintes palavras:

Os historiadores e os filósofos das ciências – e os próprios cientistas, sobretudo – têm frequentemente observado que uma parte importante da profissão de cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos – a parte pedagógica do silêncio, dando lugar a explicitação não só dos esquemas transmitidos como também dos esquemas empregados na transmissão [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 22).

Evidencia-se dessa fala, que a transmissão verbal, por si só, não forma o conhecimento completo sobre o tema, devendo ser considerada também a forma (procedimento) como são transmitidos, bem como a experiência. A prática da mediação, nesse contexto, apresenta-se como exercício positivo nas abordagens sobre os mais diversos tipos de conflitos, face aos procedimentos que lhes são próprios a influenciar ações e práticas de todos os envolvidos no processo.

Educar para a paz representa o grande desafio de gerar oportunidades para que os encontros entre diversidades e divergências possam ter significados de construção de afetividades, desenvolvendo competências sociais, tornando a escola um espaço de ensino/aprendizagem de cooperação/ação, transformado em ambiente humanizado e de ampla sensibilidade mútua.

A experiência de mediação nas escolas inclui a capacitação dos atores escolares e a abertura de espaços para formação de “alunos mediadores, professores mediadores e pais mediadores e que, em contato com implantação da técnica de mediação, estarão coligados em uma implementação da cultura da mediação pelos próprios fundamentos do mecanismo”. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 130).

A mediação, assim, em meio educacional, colabora para que a escola se transforme em um espaço que educa aproximando coração e entendi-

mento. Nesse contexto se forma o cidadão ciente de sua responsabilidade social e de seu papel multiplicador da pacificação. E, nesse processo, os alunos desenvolvem competências cognitivas, sociais, técnicas e humanas, também presentes no mecanismo da mediação. (RODRIGUES, 2016).

O conhecimento das habilidades pertinentes ao processo da mediação, como o diálogo pacífico, a tolerância, a empatia, a ação de ouvir o outro e o desenvolvimento das potencialidades interpessoais ao serem atreladas ao contexto escolar, mostram-se como ações sólidas a ensinar os jovens a encontrar soluções para seus próprios conflitos sem o uso da violência.

Silva e Salles (2010) reforçam essa ideia afirmando que sem proximidade e aproximação não resolveremos os problemas da escola. E fora dela, defendem os autores, isso se torna impossível. Nesse sentido, faz-se necessário e prioritário estar na escola, com as pessoas, mantendo escolas de proximidades, escolas de educação e de convivência social tanto quanto de saber.

O procedimento da mediação, ao ser institucionalizado pelos agentes que compõem a escola, trará oportunidades amplas de promoção de um caminho inverso ao da violência e da reprodução de conflitos negativos, abrindo espaço para o diálogo. Esse caminho exige o reconhecimento do outro como um ser merecedor de igual oportunidade de manifestação e compreensão.

Feitas essas explanações iniciais, passaremos a estudar o conflito no âmbito escolar mais precisamente.

Há uma grande diversidade de conflitos com diversas classificações de vários inscritos, Chrispino e Chrispino (2011, p. 55-56) destacam alguns deles: a) entre docentes – ausência de comunicação, questões de poder, diferenças de valores, não indicação para cargos e, ainda, divergências

político-religiosas; b) entre alunos e docentes – ausência de entendimento das explicações, notas arbitrárias, diferenças nos critérios de avaliações, discriminações, não serem ouvidos, ausência de material didático, desinteresse pela matéria, avaliação inadequada na visão do aluno; c) entre alunos – entendimentos dúbios, brigas, bullying, rivalidades entre grupos, disputa por espaços e bens, discriminação, namoro, assédio, perda ou danos dos bens escolares, viagens, festas, eleições; d) entre docentes e gestores – associação de pais e amigos, cantina, falta ao serviço pelos professores, uso do uniforme escolar, perda de material de trabalho, agressões entre os próprios alunos, e também com os professores pelos alunos, desatenção às questões burocráticas.

Admitir a existência dos conflitos, reconhecê-los, diagnosticá-los e implementar ações conjuntas de todos que compõem a escola, além de autoridades locais e grupos familiares, para lhes imprimir um tratamento adequado, são os passos iniciais para que sejam transformados em oportunidades de melhoria e crescimento para todos os indivíduos envolvidos no processo.

Os estudiosos defendem que os conflitos não devem ser solucionados parcialmente, uma vez que costumam retornar em estado de maior confusão, sendo, no entanto, o que ocorre com regularidade, contribuindo para o desenvolvimento de violências múltiplas.

Uma vertente dos conflitos, também presente nas escolas é a violência, reflexo de vários fatores, que interferem na vida escolar e no cotidiano das pessoas, sendo importante pontuar algumas de suas abordagens.

Analisando a palavra violência, Bobbio, Matteucci, Pasquino (1998, p. 1291) atribuem ao termo o significado de uma intervenção física imposta a uma pessoa sobre outra ou de um grupo sobre outro com o fito de “destruir, ofender e coagir”.

Reconhecida assim como ações que são intencionais, realizadas por indivíduos ou grupo deles, instituições ou classes e nações, a violência se concretiza quando dirigida a outrem, resultando em prejuízos físicos, sociais, psicológicos ou espirituais. Encontra-se nesse comportamento uma clara relação entre o querer agir do indivíduo (intenção) e o ato praticado. (COELHO; SILVA; LINDNER, 2014).

Facilmente avistável no ambiente escolar, ela se apresenta revestida de fenômenos sociais que englobam a macroestrutura social e se refletem diretamente nas relações micro estruturais diárias.

Suas variáveis manifestações sociais podem ser relacionadas aos jovens, de forma mais sistematizada, sob quatro tipos de enfoques: violência reivindicatória, delinquência juvenil, violência decorrente do ócio e a vinculada à escola, que é o foco desse trabalho. (VILLANUEVA, 2010, p. 103).

As duas últimas, nas quais a violência escolar está inserida, possuem ligação a questões de identidade, vinculada a uma representação social de juventude. Em muitas ocasiões essas identidades incluem ou excluem os sujeitos do grupo. Sempre que tais identidades forem confrontadas ou mesmo desrespeitadas e desvalorizadas, o resultado poderá ser uma reação de violência contra aqueles vistos como seus oponentes. Em relação às escolas, a própria instituição poderá ser autora desses desrespeitos, fomentando conflitos.

O imaginário, nesse contexto juvenil, firma-se preponderantemente e os jovens se utilizam de sua imagem para serem enxergados no meio social. Decorre dessa compreensão a forma de vestir, do corte ou cor dos cabelos e tatuagens que adotam para serem melhor notados. Esse imaginário acentua as diferenças e polariza as relações. (VILLANUEVA, 2010).

A violência se caracteriza por três categorias relativas a quem comete o ato. A primeira delas é a violência coletiva cometida por grupos ou por um Estado a outro. A segunda é a violência infligida à própria pessoa, que engloba os suicídios e as agressões em si próprias. E, por último, a violência interpessoal, a qual se subdivide em comunitária e familiar e é, nesse último grupo, onde se incluem as violências escolares. (COELHO; SILVA; LINDNER, 2014).

Nessa ótica grupal, são vários os fatores presentes em sua linha de abordagem, como se verifica nas lições de Couto (2013, p. 287):

[...] a desigualdade social, o consumo exacerbado que atinge os/as jovens, as condições iníquas na família e as drogas formam uma trama onde a convivência não se dá de forma harmoniosa e com base no diálogo e sim tendo como meio de comunicação a linguagem da própria violência aprendida desde cedo, nas relações pouco afetivas com os pais, tem na escola o reforço nas interações realizadas entre os pares e entre membros da equipe pedagógica.

Desrespeitos e intolerâncias também canalizam violências que, compreendidas de forma ampla, não se prendem somente às vias de fato, como explicita melhor Chauí (1999, p. 337) ao afirmar que “Todo e qualquer ato de agressão – física, moral ou institucional – dirigido contra a integridade de um ou vários indivíduos ou grupos, é considerado ato de violência”.

Bourdieu (2009) aponta um outro tipo de violência que se reproduz em vários ambientes, inclusive o escolar, que é a violência “simbólica”. Esta atinge a todos de um modo mais sutil em sua subjetividade moral, sem que haja eliminação do constrangimento provocado pelas agressões físicas ou verbais e sempre impostas às classes minoritárias. São exercidas por meio da comunicação, do desconhecimento e do sentimento.

A violência simbólica garante sua manutenção por meio de punições, promovendo amplos e complexos conflitos de difícil combate, se não houver meios mais abertos de discussão e de gestão.

Bernard Charlot (2002) colabora com a discussão ao apontar que são três os tipos de violência que assolam as escolas: o primeiro tipo se caracteriza pela violência “na” escola, ocorrida dentro do ambiente escolar, mas sem vinculação com suas atividades naturais, a exemplo de assaltos realizados por pessoas externas que adentram a escola somente para essa finalidade; o segundo tipo se configura como sendo a violência “contra” a escola, referindo-se a que ocorre dentro do ambiente e relacionada com os atores da instituição, a exemplo do aluno que agride verbalmente o professor; e, por fim, a violência “da” escola que é aquela perpetrada pela escola, sendo institucionalizada e simbolizada nos abusos de autoridade cometidos pela gestão contra alunos, seus familiares ou professores.

Ainda relacionadas à escola, o autor aponta as violências sociais que tornam muitos jovens vítimas do sistema, a exemplo do desemprego, do tráfico de drogas, agressões sexuais entre outras. Chama a atenção o sociólogo, que os próprios alunos são as principais vítimas da violência dentro das escolas.

Uma importante ação envolvendo o fenômeno do conflito escolar, está em identificar a distinção entre violência, incivildades e transgressões, para uma abordagem e tratamento mais adequados.

A violência, leciona Cubas (2006), está mais voltada à utilização da força ou da ameaça na ocorrência de ações delituosas (casos mais especificamente de lesões, extorsão, drogas). A transgressão diz respeito a comportamentos que contrariam as normas escolares (ausências, deixar

de realizar as atividades escolares entre outras) e incivildades como aquelas ações que prejudicam a convivência saudável e se refletem em grosserias e desrespeitos.

Para o primeiro tipo, indicam os autores, cabível um encaminhamento ao sistema de justiça, sendo inadequado, por exemplo, que questões de drogas e lesões sejam tratadas unicamente por conselhos de professores. Já os outros dois tipos, transgressão e incivildades, podem e devem ser tratados por meio de instâncias internas apropriadas e preparadas para atuar e por meio de ações educativas. (CUBAS, 2006, p. 32).

Em que pese a divisão aqui apontada, a definição entre o que é ou não violento em várias atitudes escolares não é assim simplesmente definida na literatura, devendo preponderar nessa avaliação sempre o bom senso.

Alguns incidentes violentos são resultados de tensões geradas por pequenos aborrecimentos ou problemas do cotidiano (insultos, furtos, depredações) que são ignorados e não resolvidos, culminando com a agressão. Importante, nessa situação, será o monitoramento das tensões iniciais, trabalhando desde o princípio em sua identificação e tratamento humanizado para conter com prevenção os resultados apontados como indesejados na escola. Nesse aspecto a utilidade da mediação de conflitos se evidencia.

Muito embora sejam preocupantes as situações de violências que culminam com agressões, estas são relativamente de baixo índice em relação à população escolar, enquanto que os conflitos mais relacionados com incivildades e transgressões são mais comuns e, no entanto, comumente ignorados.

[...] um incidente realmente violento muitas vezes acontece em um contexto onde a tensão é constantemente gerada por pequenos problemas cotidianos que não são resolvidos. Esse é o estopim para que pequenos conflitos desemboquem num enfrentamento mais grave, o que requer que pequenas fontes de tensão sejam trabalhadas para evitar o clima contínuo de ameaça. (CUBAS, 2006, p. 32).

Outro aspecto importante é a estreita relação entre a violência que ocorre no entorno das escolas, no bairro (trajeto) e nas famílias, ampliada pela pobreza ou escassez de recursos, e que interfere nas relações interpessoais entre alunos, professores e corpo diretivo. O trabalho de contenção não deve, portanto, deixar de fora a comunidade, a família e entes da escola, tornando-se evidente que precisa ser não só parte do problema, mas também parte da solução.

Todos devem estar conscientes de que o objetivo das ações para prevenir e tratar conflitos não deve ser para eliminá-lo e sim enxergá-lo como uma forma de divergência que pode ser legítima, sendo uma maneira de apresentar uma necessidade de reformulação de ideias e atitudes. Deve, assim, ocorrer uma regulamentação pelo diálogo e não pela violência.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola esteja preparada para atuar como instituição forte, regida por regras livremente consentidas, administrando os conflitos através da restauração da autoridade do professor e pela mediação da linguagem. Isso significa que a escola tem que ser vivida como uma rede de relações em que as palavras tomam o lugar dos atos de violência. (CUBAS, 2006, p. 46).

Nogueira e Nogueira (2006, p. 23-31) esclarecem que os hábitos culturais absorvidos no meio familiar se reproduzem no ambiente escolar e se complementam com o conhecimento que se adquire nas escolas,

inclusive o cultural. Entende que a cultura pode ser absorvida por um indivíduo de três formas: o primeiro é o aprendizado familiar, o segundo é formado pela estrutura e conjuntura social e o terceiro, mais tardio, é realizado pela ação pedagógica.

Os valores que os jovens expressam hoje, muitas vezes diversificados de sua própria vivência, ao entrar em contato nas escolas com uma forma mais rígida de atuação, que reproduzem comumente o sistema, entram em constante choque, gerando inúmeros tipos de embates neste ambiente.

E, quando se refere à adolescência, a sua condição de tensão constante entre não ser mais criança e não ser ainda um adulto revela os conflitos próprios dessa fase crítica e bastante complexa (SPOSATO; SILVA, 2018), tornando mais frequentes os conflitos.

Para Charlot (2002) é uma ilusão pensar na possibilidade de fazer desaparecer os conflitos da sociedade e do meio escolar. E nem mesmo seria recomendável uma vez que a “agressividade sublimada” pode ser valorizada e positivada, já que promove a transformação necessária e saudável de situações desgastadas.

A dificuldade está em saber “quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis de agressividade e de conflito”. O recomendado para a correta abordagem dos conflitos passa necessariamente pela abertura da palavra, já que a violência é mais provável em ambientes onde a palavra é impossível. (CHARLOT, 2002, p, 436).

Muller (2006) alerta para a necessidade de serem criadas pontes de ligação entre a escola e os indivíduos, a escola e a comunidade, resgatando os diálogos e dando oportunidades aos que transgrediram normas de, pela palavra, “reconquistar a posse de sua própria vida”.

Segundo Cervera^[10] (2012, p. 43), os conflitos têm sido tratados usualmente de uma forma isolada e pontual, a exemplo do que ocorre com o bullying. E os resultados parciais alcançados não solucionam adequadamente o problema, o que acaba provocando seu retorno ao grupo, como explica na íntegra.

Se ha generalizado en exceso la consideración de lo problemas de convivencia, como es el caso del acoso escolar, como fenómenos aislados y en su tratamiento se busca soluciones que siempre son parciales, por lo en muchas ocasiones estas soluciones no abordan el problema de raíz y resulta en un tratamiento superficial que no consigue evitar una reiteración de los problemas y a menudo tampoco su agravamiento.

Nas escolas o bullying tem se apresentado de forma marcante. Segundo os dados de pesquisa realizada no ano de 2009, cerca de 70% dos alunos pesquisados, nas cinco regiões do país, afirmam ter visto, ao menos uma vez, algum dos colegas serem maltratados dentro das escolas. 20% informam ter presenciado os maus tratos representando para a autora da pesquisa “um indício de que o bullying está presente significativamente nas escolas investigadas”. (FISCHER, 2010, p. 24).

Rosa Maria Fischer (2010, p. 5), aponta para bullying a seguinte definição:

[10] A consideração de problemas de coexistência, como o bullying na escola, generalizou-se como fenômeno isolado e seu tratamento busca soluções sempre parciais, portanto, em muitos casos, essas soluções não abordam o problema raiz e resultam em um tratamento superficial que não consegue evitar a repetição dos problemas e muitas vezes nem o seu agravamento. (CERVERA, 2012, p. 43, tradução livre).

[...] bullying é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executados dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Esclarece, ainda, a autora que o bullying há muito extrapolou os muros das áreas escolares migrando para o ambiente virtual, através de e-mails e sites de relacionamentos, o que sinaliza a importância da realização de atividades e tratamentos que visem solucioná-lo em seus sintomas iniciais e em ambiente de reprodução de comportamentos, como é a escola.

Para Alkimin e Nascimento (2012, p. 12), o bullying representa “uma espécie do gênero violência na escola”, apresentando-se com habitualidade e assumindo contornos de grande gravidade ao evoluir de mera indisciplina para incivildades gerais que ocasionam violências contra a pessoa e contra o meio ambiente escolar, assim definindo-o:

Conceituando bullying, tem-se que é uma violência moral ou física praticada de forma reiterada e sistemática em certo ambiente, causando desordem emocional, desequilíbrios, doenças psicossomáticas, exclusão do ambiente escolar, etc. (ALKIMIN; NASCIMENTO, 2012. p. 11).

O bullying, abordado pela Lei nº 13.185/2015, apresenta um conceito que engloba todo e qualquer ato de violência, física ou psicológica, que seja intencional e constantemente repetido contra uma ou mais pessoas,

por outros indivíduos ou grupo deles, com o intuito de intimidação e agressão. Essa situação, ocorrendo de forma reiterada, gera muitos desconfortos e sofrimentos e se apresenta em uma relação de desequilíbrio de poder. (BRASIL, 2015c, §1º, art. 1.º).^[11]

O bullying se caracteriza por alguns elementos que para sua identificação merecem ser elencados: os sujeitos (ativo e passivo); condutas de caráter abusivas (repetidas sistematicamente) e que ferem a dignidade do ser agredido; e a intenção de agredir. (ALKIMIN; NASCIMENTO, 2012, p. 39).

Assim, a violência sistemática e contínua, seja física ou psicológica, praticada por alguém ou grupo contra outro grupo ou outro alguém é o que se pode considerar bullying.

Tais ações afetam em maior ou menor grau o indivíduo, podendo causar depressão, melancolia, insônia entre outras mazelas. Na escola, é comum ocorrer o desinteresse pelos estudos e a consequente diminuição do aproveitamento escolar.^[12]

Outro fator importante é a associação entre o autor do bullying e ações futuras semelhantes, reproduzindo-se em outros ambientes. Tal situação se configura, em razão de sua amplitude e complexidade, em uma mazela prejudicial ao desenvolvimento sócio educacional e, até mesmo, em questão de saúde pública. (ALKIMIN; NASCIMENTO, 2012, p. 42-43).

[11] Art. 1º [...] § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

[12] A pesquisa realizada por Rosa Maria Fisher lembra que muito embora o bullying esteja presente nas escolas é um fenômeno que em sua grande maioria não é identificado de forma diferenciada de outras agressividades, principalmente entre os adolescentes. (FISHER, 2010, p. 30).

Recomenda-se, assim, um maior cuidado no tratamento do fenômeno bullying em que a educação, enquanto sistema, deve ser toda repensada visando formar cidadãos praticantes do respeito aos direitos humanos, trabalhando-se a solidariedade e a fraternidade, no combate ao individualismo e à competição. (ALKIMIN, NASCIMENTO, 2012, p. 45).

A Lei nº 13.185/2015, apontada, recomenda o combate terapêutico e preventivo ao invés da criminalização às vítimas e ofensores. (BRASIL, 2015c, Art. 4º, VIII).^[13]

Um aspecto que chama atenção, e pontuado no Art. 4º, inciso VII, da Lei do bullying, diz respeito às previsões de ações para combate a esse mal, em que se destaca: o desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia aos envolvidos no conflito e a promoção da tolerância para o estabelecimento de uma cultura de paz. (BRASIL, 2015c, Art. 4º).

Nesse ponto, a norma se afiniza, em muito, com as propostas da mediação, a qual poderia ter sido indicada para seu tratamento face à semelhança de objetivos que possuem, no tocante ao restabelecimento da comunicação, do respeito e do convívio para a paz. O legislador perdeu a oportunidade de indicar a utilização do instrumento de solução de conflitos para estimular essa prática nas escolas, já que a referida lei é posterior à da Mediação.

Deve-se levar em consideração que, ao ocorrer a manifestação do conflito, seja verbal ou às vias de fato, ele existiu antes e se manifestou de alguma forma. E, de outro lado, deve-se identificar, em sua fase inicial, quando o conflito ocorre e se o seu combate pontual tem surtido o efeito desejado de não reincidência e de paz social. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 16).

[13] Art. 4º. [...] VIII - Evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”.

No Brasil, Abramovay (2006), ao realizar um mapeamento da violência escolar para a UNESCO, revelou dados importantes sobre sua incidência nas escolas públicas urbanas de ensino médio e fundamental, em cinco cidades brasileiras: Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, no ano de 2006.

A pesquisa, realizada pela autora, trouxe importantes apontamentos e discorreu sobre vários aspectos dos conflitos escolares, dividindo-se em cinco blocos de questionamentos e abordando: o entorno das escolas (bairro); a escola e seu controle de segurança; características do espaço físico da escola; informações variadas sobre os alunos; caracterização dos docentes e suas relações com os alunos, tendo feito parte da pesquisa um total de 1.685.411 alunos.

Das conclusões apresentadas sobre um dos tipos de conflitos pesquisados nas relações entre alunos, qual seja “xingamento e apelidos”, destacam-se os seguintes resultados:

Praticamente dois a cada três alunos foram xingados na escola no período de um ano. [...] Cerca de 64% dos estudantes, destacando-se os de sexo masculino, informam que foram vítimas desse tipo de agressão: respectivamente, 75% dos meninos (561.171) e 55% das meninas (mais de 493 mil). [...] Considerando as capitais pesquisadas, verifica-se que há uma maior proporção de alunos vítimas de xingamento em São Paulo (68%) e no Distrito Federal (68%). A menor proporção dessas ocorrências foi registrada em Belém, onde aproximadamente 46% dos estudantes passaram pela experiência de terem sido xingados – proporção mais baixa que a registrada nas demais capitais/UF, mas ainda assim bastante alta. (ABRAMOVAY, 2006, p. 122).

Os dados apresentam uma realidade importante uma vez que o xingamento sinaliza um tipo de situação conflituosa em fase inicial, que conduz

a outras ações e que podem levar as pessoas a se agredirem fisicamente, sendo importante sua identificação e combate. Como destaca a autora, ao afirmar que “há situações em que a briga é uma reação explosiva a agressões sofridas durante um longo período. Destaca-se que particularmente os apelidos são provocações que podem detonar diversos tipos de reação, inclusive a agressão física”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 128).

Evidencia-se que no Distrito Federal, em São Paulo e em Salvador estão os maiores índices de alunos que passaram por experiências de xingamentos, 77%, 76% e 74%, respectivamente, e que por essa razão eles próprios consideram a escola um local com altos índices de violência.

Outro aspecto preocupante revelado foi que os índices também refletem desrespeitos e questionamentos acerca da autoridade dos profissionais, colocando em xeque todo o organismo escolar, suas normas e práticas.

A forma como usualmente essas ações correspondem a componentes que trazem consequências mais complexas para as escolas, são trazidas pela autora, que assim se manifesta:

As agressões verbais, como outras, quando recorrentes se não são combatidas por meio de punições, repreensões, diálogos críticos e desestímulos podem criar sentimento de apatia, de impotência, tristezas, minando vontades, contribuindo para a domesticação de corpos, moldando sujeitos acrílicos. (ABRAMOVAY, 2006, p. 144).

Em outra pesquisa, impulsionada pelo Ministério da Saúde, com alunos dos nonos (9º) anos do ensino fundamental, em meio a escolas tanto públicas quanto privadas de diversas capitais brasileiras, foram investigadas situações que envolvem questões de inseguranças e violência, das quais se destacam que 6,4% dos alunos entrevistados, nos diversos

Estados do país, revelaram ter deixado de frequentar a escola em razão de inseguranças no trajeto; 12,9% dos alunos revelaram ter participado de brigas com agressões físicas nas escolas. E, em ambas as situações, os meninos apresentam maiores índices de incidência. (MALTA et al, 2009).

Essa identificação do sexo masculino dentre os mais envolvidos com maus tratos (agressividades físicas) é apontada em estudos como fato comum. Por outro lado, em relação ao sexo feminino, o mais comum é a violência relacionada a maus tratos indiretos (agressividades verbais). (CASTRO; BILBAO, 2010, p. 139).

Dessa forma, a violência se vincula a questões de inclusão ou exclusão de grupos na escola, numa necessidade dos jovens se diferenciarem ou se igualarem uns perante os outros.

O texto revelado na pesquisa do Ministério da Saúde apresenta reflexões sobre a relação existente entre a situação de violência com as desigualdades sociais, informando que 80% dos alunos entrevistados eram de escolas públicas em que as genitoras dos adolescentes possuíam baixa escolaridade, apontando outro fator a promover a violência, qual seja: as relações sociais.

Nesses trabalhos se estampa, em pequenas amostras, a realidade da violência escolar em nosso país. É importante frisar que todas elas destacam a ausência de tratamento aos pequenos atos anteriores à violência como algo a ser revisto pelas escolas.

Observa-se, em dados avistáveis no “Mapa da Violência Escolar 2016-Homicídios por armas de fogo no Brasil”, que Sergipe figura entre os três Estados de maior índice de violência do país, sendo Aracaju a terceira cidade em índices de homicídios com 313 homicídios por arma

de fogo para uma população de 608.581, no ano de 2014. (WAISEFISZ, 2016). Essa realidade, por certo, reflete-se em toda a sociedade e as escolas não ficam de fora desse cenário de violência.

Verificando o acompanhamento dos conflitos pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, foi constatado que há um monitoramento dos conflitos previsto pelo órgão. Na resposta ofertada, por meio de questionário aplicado em abril do ano de 2018, ressaltou-se, conforme informações prestadas pela Secretaria de Educação de Sergipe, que o órgão tem realizado pesquisas nas escolas de ensino fundamental e médio, desde de 2015, para verificar a existência de conflitos escolares. Cerca de 91 escolas foram pesquisadas, sendo 56 da capital e 35 da região interiorana. A pesquisa realizada teve por alvo crianças, jovens e adultos (11 a 21) anos e incluíram docentes e não docentes do ambiente escolar. Foi revelado que, em relação aos conflitos identificados, constatou-se que 65% deles se referem aos conflitos interpessoais; 22% se referem à violência doméstica, 7% dizem respeito a intolerância e 6% à violência patrimonial. Dentre as ações desenvolvidas encontram-se: Plano Estratégico de Educação para as Relações Étnico-raciais e de Gênero, Plano de Ações Integradas para Desenvolvimento da Cultura de Não-violência na Escola, Projeto Oficina Audiovisual, Programa de Combate a Intimidação Sistemática, Sistema de Aviso Legal por Violência e Exploração contra a Criança e o Adolescente. Para prevenção e tratamento da violência utilizam as práticas restaurativas.^[14]

De 2006 ao período de 2018, os conflitos escolares continuaram a se

[14] Informações prestadas pela Diretora do Serviço de Educação em Direitos Humanos do Estado de Sergipe Josevanda Mendonça Franco em resposta a um questionário encaminhado à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, em abril de 2018 para a presente pesquisa.

manifestar e até mesmo a serem identificados e divulgados, causando transtornos rotineiramente, o que se requer pensar em ações contínuas e complementares para seu gerenciamento e tratamento de forma mais eficiente e adequada.

E algumas ações são fomentadas, como esclarece a entrevistada, no entanto, a mediação de conflitos que estimula e abre caminho para o diálogo e construção de um convívio pacífico e contínuo, ainda não faz parte dessas ações.

Dessa forma, necessário refletir acerca de valores e normas de condutas éticas que se fundamentem a partir de regulações como modelos de conduta a serem construídos pelos próprios indivíduos, em caráter democrático e mais humano, para cuidar dessas “relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais capazes de garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação dos diversos grupos sociais”. (CHAUÍ, 1999, p. 336).

As regras sociais impostas aos alunos a fim de construir sua vida em comum devem corresponder a princípios éticos dos quais eles possam se apropriar; e em vista disso, uma dimensão educativa essencial é fazer que as crianças participem do estabelecimento das regras comunitárias que precisarão respeitar, oferecendo a elas oportunidades de aprenderem por experiência própria a necessidade dessas regras para que consigam viver juntas em um clima de respeito mútuo generalizado. (MULLER, 2006, p. 81).

A “regra de ouro”, inspirada em Kant, pode trazer subsídios para o estabelecimento das normas no ambiente escolar. Fazer ao outro o que gostaria que para si fosse feito, simboliza a linguagem eticamente universal da não violência. (MULLER, 2006, p. 85).

Defende o antropólogo Montagu (1978) que os comportamentos humanos não são determinados geneticamente e que os comportamentos de bondade, crueldade, nobreza, egoísmo, sensibilidade, covardia e alegria são possíveis para todo e qualquer ser humano. Os comportamentos são frutos de experiências acumuladas durante a existência humana e não por determinação genética, portanto podem ser revistos e modificados.

A construção dos saberes, no ambiente escolar, deve ser montada considerando as salas de aula como verdadeiros laboratórios, onde os conflitos representem oportunidade de desenvolvimento intelectual e moral. Faz-se necessário ensinar às crianças, adolescentes e jovens a enfrentá-los, auxiliando-as na compreensão de sua possível superação de forma não violenta e de uma maneira construtiva em suas vidas.

Deduz-se que os conflitos assolam as escolas e os dados comprovam a preocupação com seus resultados, uma vez que conturbam o ambiente. Nesse sentido, empreender ações para sanar as dificuldades enfrentadas diariamente no meio escolar se apresentam fundamentais para a manutenção da paz e da dignidade dos que se encontram em meio escolar em nosso país.

Para Jacques Pain (2010), as palavras de ordem para promover as transformações necessárias ao ambiente escolar são: mediação, aproximação e especificidade. Mediação como elemento educador por meio de terceiros institucionais a promover o encontro da palavra em rede de relações; a aproximação se referindo a estarem todos envolvidos com as questões da escola, transformando-a em escola de proximidades a trabalhar seus integrantes e comunidade com lições permanentes; e a especificidade em entender a escola como seu potencial de promotora do saber.

É nesse intuito que estudar o mecanismo da mediação poderá auxiliar as ações e atividades em busca da paz nas escolas.

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança, e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, 59-60).

A mediação é apontada, pelos defensores da educação pela paz, como uma forma criativa de cooperação e de atuação capaz de empreender a participação de todos na construção de soluções práticas e justas, construídas pelos envolvidos no conflito, sendo, por esse fato, uma responsabilidade de todos os integrantes por sua realização. (MULLER, 2006).

Observa-se não serem muitas as experiências de mediação em escolas relatadas no país. E na literatura brasileira pouquíssimos são os livros publicados sobre a temática.

Em Sergipe, segundo resposta ao questionamento formulado à Secretaria de Educação, não há nenhuma escola, na rede estadual, com a aplicação dessa vivência.

As famílias têm delegado às escolas funções que lhes eram historicamente próprias e esse fator acarretou transformações no perfil do alunado, o qual deixa de incorporar valores importantes instituídos anteriormente no seio familiar. Soma-se a isso a massificação da educação que passou a receber em seu universo um perfil muito

variado e diferente de alunos com os quais as escolas não estavam programadas para lidar. A todos esses fatores, ainda, irão se coligar a violência interna e externa e a negação da palavra e de diálogos dentro das escolas que culminam por instaurar inúmeros tipos de conflitos ^[15]. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 13).

Resta claro que compreender as formas de violência, manifestação e fatores são primordiais para fazer com que seja contida a violência nas escolas.

Bárbara Silva Diniz (2014, p. 60) defende que um estilo cooperativo de trabalho, a existência de relações fraternas e lideranças positivas contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo, configurando importante fator de proteção do ambiente a combater a violência escolar. Conclui a autora, sobre essa temática, que talvez o maior problema da escola não seja exatamente fazer a violência desaparecer, mas sim desenvolver fatores de proteção regulando e gerenciando os conflitos inerentes à convivência.

[15] Chrispino e Chrispino (2011, p. 10) apresentam dados acerca dos maiores problemas identificados nos alunos das escolas americanas na década de 1940, que eram mascar chicletes, correr em corredores, falar alto e fazer desordem, além de furar as filas e desrespeitar normas. Cinco décadas depois, 1990, as pesquisas já vão apontar como problemas mais fortes nas escolas americanas o abuso de drogas e álcool, os suicídios, as gravidezes, roubos, furtos e estupros. Os exemplos são apresentados para compreensão de que muitos problemas que estamos sofrendo no Brasil hoje já foram experimentados em outros países de forma semelhante, vale a pena fixarmos olhares para o passado e alcançar melhor compreensão de outras experiências que podem sugerir possibilidades de soluções por meio de resultados positivos. Salientam que tais problemas não são frutos tão somente da escola, mas presentes em mais dois atores envolvidos no contexto escolar que são: a comunidade e a família.

Entender o fenômeno e suas causas é o primeiro passo para estabelecer programas ou projetos de atuações e encontrar soluções adequadas que possam promover, a partir do seu enfrentamento, o crescimento intelectual, moral e ético de todos os envolvidos. A mediação de conflitos é apenas uma das medidas possíveis, no entanto, oferece inúmeros subsídios que podem auxiliar na transformação dos conflitos.

1.3 A transformação de conflitos: prevenção e superação

Lederach (2012, p. 27) apresenta o conflito como sendo uma oportunidade, um motor de transformações necessárias ao crescimento humano, assim definindo a transformação de conflitos:

Transformação de conflitos é visualizar e reagir as enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudança construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos.

A História da humanidade traça momentos de grandes conquistas que se desenvolvem a partir de diversos conflitos experimentados no mundo. Exemplo deles são as conquistas dos Direitos Humanos, das independências e do crescimento de vários países, de onde se denota o aprendizado de enxergar o conflito como um verdadeiro motor da história.

Assim, também as transformações e crescimentos pessoais e de relacionamentos humanos podem ocorrer a partir de diversos conflitos, que tenham sido enfrentados com suas reais razões, dinâmica e amplitude.

Tartuce (2016) traça uma perspectiva salutar para o conflito, apresentando-o como oportunidade de desenvolvimento da personalidade, ao

promover experiências importantes na vida das pessoas e, talvez, para a própria evolução humana.

O conflito pode conduzir, assim, a grande satisfação em razão de sua superação com crescimento das personalidades, sendo, portanto, “uma manifestação saudável para expressar a necessidade de transformação” (BARBOSA, 2015, p. 38), que todo ser humano possui.

Em situação de conflito, quando só características competitivas na sua forma de enfrentamento são utilizadas, a escassez de informação vai enfatizar as diferenças, sendo comum que o oponente seja visto como mau, numa concepção de perda para si e ganho para o outro. Nessa abordagem, competitiva, as oportunidades são sempre vislumbradas como uma tentativa de enganar ou mesmo de intimidar o outro.

De forma diversa, quando se enfrenta o conflito num enfoque que admita a cooperação, a comunicação se caracteriza por ser direta e honesta, com troca de informações importantes para sua superação e a chance de saírem ambos com o resultado de ganhos mútuos cresce. “Os elos de um relacionamento cooperativo podem ser cimentados em lealdade, compromisso, conformidade, culpa ou conveniência, bem como em ligações e ganhos pessoais”. (DEUTSCH, 2003, p. 50-54).

Enxergar a problemática sob o enfoque da teoria moderna de conflitos é perceber que, nos relacionamentos humanos, as contendas são muito naturais e resultantes das diferenças no modo de pensar e orientar a própria vida. E, ainda, que existe a forte possibilidade de sua superação de forma positiva, representando um avanço social, psicológico e moral, permitindo-se um convívio saudável entre os diferentes, mesmo que divergentes em alguns pontos.

Nessa concepção moderna, a situação conflituosa é vista como “elemento de qualidade de vida, assim não deve o conflito ser evitado nem suprimido, mas gerenciado com eficácia”. (EGGER, 2008a, p. 126).

É o cuidado comunicacional o ponto de partida para o processo educativo de um diálogo construtor de cidadanias verdadeiramente democráticas.

Durante o período de negociação, em que haja paridade de discussão, é necessário ter cuidado com a verbalização, no entanto, alguns pontos precisam estar bem claros e protegidos nesse processo.

Segundo os sábios da Índia antiga, existem três processos fundamentais interagindo no universo: criação, preservação e transformação. Dizer Não é essencial para os três. Se você aprender como dizer Não de forma eficaz e inteligente, pode criar o que quiser, proteger o que valoriza e mudar o que não funciona. Esses são os três dons de um Não Positivo. (URY, 2007, p. 12).

Destaca-se a importância de se ouvir um ao outro e de que a demonstração de respeito e de entendimento com sua fala é o que poderá abrir caminhos para compreensão de ambos. Isso não significa que para alcançar um bom resultado em uma negociação se tenha necessariamente que ceder, como afirmam os autores, pois “respeitar não é ceder, mas simplesmente dar ao outro uma atenção positiva, ouvi-lo e reconhecê-lo como outro ser humano”. (URY, 2007, p. 140). O que admite, inclusive, a possibilidade de dizer “não”, em determinadas situações, sem que isso resulte em perdas ou prejuízos.

Essa postura permitirá o surgimento de pequenas soluções e o cenário para negociações mais amplas. O exercício maior é exatamente o de repensar e refletir sobre como alcançar os interesses de ambos sem que ocorram, necessariamente, perdas.



Os indivíduos vão além do que foi manifestado no conflito, envolvendo seus reais motivos, interesses e razões, o que facilitará sua solução encontrando alternativas possíveis e diversas para prover as suas necessidades, deixando para trás os posicionamentos iniciais. As pessoas envolvidas desfrutam do conhecimento adquirido umas das outras, além de auxiliar no esclarecimento de mal-entendidos. Assim, quando conduzido construtivamente, o conflito pode proporcionar avanços e conquistas profissionais, pessoais e organizacionais. (DEUTSCH, 2003, p. 63).

É na mente de cada um que se inicia o processo de mudança. Possível, dessa forma, a superação de situações conflituosas mediante o desenvolvimento de habilidades, posturas e linguagens que permitam a sua ultrapassagem com ganhos mútuos a contribuir com o desenvolvimento humano, trabalhando essa ideia em todo e qualquer ambiente, e em especial no ambiente escolar.

A instauração de uma cultura de paz requer tornar claros os valores de convivência nos vários campos de relações sociais, estando a escola, como a família e as amizades inseridas nesse processo. Resolver os conflitos significa salvaguardar os valores que estão por trás das pessoas, o que significa a necessidade de se trabalhar com o indivíduo para que encontre, por si só, a decisão correta sem que se resolvam as coisas por ele. (CERVERA, 2012).

Vale ressaltar algumas conclusões, acerca dos conflitos escolares, desenvolvidas na pesquisa da UNESCO, para esclarecimento da amplitude e do tratamento a ser implementado e para auxiliar as escolas a empreenderem uma educação cidadã e para a paz.

Dentre elas se verificam: a) o rompimento com a lei do silêncio que cerca as violências cotidianas e a promoção de debates com os atores

das escolas, criando-se um ambiente de diálogos e motivação para a superação dos conflitos, com aceitação das opiniões divergentes e construção de soluções a partir das diversidades encontradas; b) elaboração conjunta das regras em comum, após discussão com participação coletiva e para a obediência de todos; c) integração da comunidade na escola, com participação dos pais, estabelecendo estratégias de convivência escolar e responsabilidades de todos; d) inclusão do tema no currículo para discussão de todas as disciplinas para transformação das percepções, comportamentos e outras formas de ação e atuação com exclusão da violência; e) adoção da mediação para utilização de outros canais de comunicação com foco na prevenção e tratamento dos conflitos que surgirem. (ABRAMOVAY, 2006, p. 378).

Esse instrumento de pacificação é indicado tanto para prevenir os conflitos nas manifestações iniciais, quanto para tratamento após a ocorrência danosa. Isso porque a realização dos diálogos e ponderações necessários à superação dos conflitos, mediante as experiências das próprias partes envolvidas, promovem melhor convívio entre os indivíduos posto que embasado em compreensões, entendimentos e soluções próprias.

A grande vantagem da mediação de conflito, em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar o mesmo espaço sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 60).

Com a mediação, estimula-se e enfatiza-se a cooperação que passa a se pautar na identificação dos interesses e sentimentos reais das partes, possibilitando, mediante o restabelecimento do diálogo, alcançar uma dimensão ampla da problemática, chegando-se a uma composição por meio da transformação do conflito. (SILVA, 2013).

A mediação se coloca como um dos elementos para construção de relações baseadas em uma comunicação não violenta e voltada para o enfrentamento saudável das divergências.

1.4 Comunicação não violenta: formação da Cultura para a Paz

Um importante elemento na formação do conflito e na forma como é percebido com características destrutiva ou construtiva, é a comunicação.

A palavra comunicação, etimologicamente, é proveniente do latim *communicatio* (interpretado como “ação de participar”), tem por significado a ação, ato ou efeito de transmitir, avisar, informar. (BUENO, 2007, p.183).

Refere-se à transmissão de mensagens, de conhecimentos, de informação ou de recepção de ideias. Na prática se apresenta como motivo de grande complexidade nos processos de interação comunicacional.

Para a gestão escolar, representa um dos maiores desafios a serem enfrentados pelo grupo, já que a mesma mensagem pode ser interpretada de forma muito variada por diferentes pessoas.

Outros fatores a interferir estão relacionados ao momento ou estado emocional de quem recebe ou de quem emite a mensagem, uma vez que há aspectos inconscientes (medos, ideologias, preconceitos, desejos e tantos outros), os quais fazem parte do processo de sua percepção. (ALDENUCCI, 2001).

A forma com que as pessoas reagem (defensivamente ou por meio de confrontos) é relativa à construção ou convenção sociais. Tais defesas aprendidas terminam por influenciar em como a situação conflituosa é

vista por algumas pessoas e isso refletirá na sua abordagem de comunicação e de inter-relação entre elas.

Braga Neto e Sampaio (2011) pontuam que o homem descobriu o psiquismo humano no século XX quando perceberam os desejos inconscientes que atuam no cérebro (consciência), influenciando atos, percepções, pensamentos e significando a luta pela satisfação das necessidades diante da real possibilidade de sua realização.

Disso resulta a compreensão de que o homem defende determinadas posturas (posição), sendo que nela estão inseridas necessidades diversas (interesses) - conscientes ou mesmo inconscientes - que nem sempre são ou serão compreendidas e que dificultam o entendimento em razão de sua percepção de divergência.

Na busca pela satisfação de suas motivações, os seres humanos estabelecem relações dos mais diversos tipos, a exemplo de relações afetivas, profissionais e comerciais com outras pessoas, estabelecendo uma espécie de contrato psicológico. Esse contrato é baseado em expectativas construídas de forma consciente ou inconsciente entre as pessoas nele envolvidas. (BRAGA NETO; SAMPAIO, 2011, p. 297).

As mudanças ou violações nos contratos psicológicos acarretam conflitos, uma vez que as expectativas vão se modificando com o tempo. E a satisfação de determinadas necessidades se alteram com o surgimento de novas necessidades. Tais percepções se refletirão na forma como se comunicarão doravante com seus oponentes e, a depender de sua recepção, poderão ser alcançados resultados os mais diversos no confronto.

Em sede de competição, os oponentes em um conflito promovem ações incompatíveis e os objetivos invariavelmente também são percebidos de

forma incompatível. No entanto, podem acontecer conflitos cujos objetivos não sejam necessariamente incompatíveis, como o que ocorre com o casal que se desentende acerca da melhor forma de tratar as picadas de mosquito do filho, pois, nesse caso, os objetivos são concordantes, embora não haja consenso quanto a sua forma de solução. (BRAGA NETO; SAMPAIO, 2011, p. 297).

Na análise de gerenciamento dos conflitos é primordial controlar e administrar a forma de comunicação pelas próprias pessoas envolvidas no conflito ou pelo terceiro que as auxiliará nesse processo.

A comunicação desenvolvida sobre enfoque cooperativo possui as seguintes características: comunicação mais efetiva com participação de todos e verificação de membros mais atenciosos uns com os outros, menores dificuldades de comunicação e entendimento; maior solidariedade, quando observada satisfação com as soluções advindas da colaboração de todos e autoavaliação com notas mais altas em razão do ganho de respeito entre todos os membros do grupo; divisão de trabalho, coordenação de esforços, maior produtividade, além de ordem nas discussões observados nos grupos cooperativos; verificou-se, por fim, a concordância e similaridade de ideias nas discussões e maior valor lhes foi dado pelos membros dos grupos. (DEUTSCH, 2003, p. 48).

Evidencia-se, assim, que a comunicação, em processos cooperativos, possui de cada um em informar e ser informado. A cooperação gera cooperação. (DEUTSCH, 2003, p. 48).

A liberdade de compartilhamento de informações acaba por conduzir ao alcance de algo juntos, além do manifestado (questões subjacentes), o que permite o enfrentamento em conjunto das dificuldades encontradas. Cada uma das partes se beneficia, assim, do conhecimento do outro, já que há boa vontade no compartilhamento das informações.

Destarte, os recursos intelectuais no enfrentamento à situação de conflito se expandem, tendo a comunicação aberta e honesta como fundamentais para a redução de mal-entendidos que suprimam a desconfiança.

Diferente do que ocorre em processos competitivos, mais comuns nos conflitos, onde há escassez de informações que podem dar ensejo à espionagem ou “outras técnicas de se obter informação sobre o outro que este não pretenda comunicar”. (DEUTSCH, 2003, p. 50).

A comunicação nos processos competitivos, esclarece o autor, é empobrecida e não confiável. Não se utilizam os canais e oportunidades de interação disponíveis o que ocorre em razão de se buscar enganar ou intimidar o outro. A falta de informação aumenta a probabilidade de erro e de desconfiança e reforça expectativas já existentes em relação ao outro. Resta a percepção de perde e ganha no processo.

Essa forma de enxergar o conflito conduz à ideia de que somente com esperteza, força ou fraude se poderá superar o outro, expandindo o confronto. As normas de conduta e de moral tendem a não ser bem recepcionadas nessa perspectiva. A competição estimula a competição.

Denota-se a importância a ser dada à comunicação para o enfrentamento dos conflitos e para sua superação sob ambos os enfoques.

Pela comunicação não violenta (CNV) é possível a substituição de velhos padrões de defesa ou de ataque diante das críticas e dos julgamentos recebidos. Novas percepções surgem entre os indivíduos e novos enfoques nos relacionamentos vão se estabelecendo. Reações de violência e posturas enraizadas vão sendo minimizadas. O escutar recíproco conduz ao respeito, atenção e empatia, possibilitando a transformação do conflito. (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Pela comunicação em verbalização descuidada, a contenda pode atingir níveis de intolerância e espirais muito alto de litigiosidade. Também por uma comunicação refletida e melhor trabalhada, num contexto de cooperação, o conflito pode encontrar múltiplas possibilidades de solução e de superação.

A comunicação nas inter-relações reflete os mecanismos de pensamento envolvidos nos processos de emissão e recepção dos estímulos (verbais ou não) e encontra-se diretamente associada às construções mentais advindas da experiência, dos conceitos e das intenções dos envolvidos. (BRAGA NETO; SAMPAIO, 2011, p.337).

Rosenberg (2006, p. 76) ensina que, para a superação de barreiras nos conflitos, há a necessidade de um desenvolvimento de termos e vocábulos que expressem sentimentos, permitindo demonstrar as próprias vulnerabilidades e a promoção de uma conexão entre as pessoas envolvidas no conflito.

O diálogo que promove a comunicação entre iguais, capaz de gerar matrizes críticas e sua conseqüente criticidade, é o caminho indispensável para a experiência educacional, democrática e cidadã, que representa o desafio de uma educação para a decisão e responsabilidade política e social.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2009, p. 115).

O diálogo, como instituído pelo autor, representa a condição do modo humano de agir. Esse procedimento, de forma autêntica, promove o reconhecimento de si e do outro e estabelece compromissos na colaboração e construção de um mundo comum e para todos.

A CNV no contexto escolar pode proporcionar escolhas capazes de conduzir seus integrantes à construção de relações de confiança de uns com os outros em seus contextos afetivos, familiares, profissionais e sociais. A comunicação adequada permite a mudança de foco, deixando para trás as falhas cometidas, passando-se a contemplar as necessidades de todos. (MARTINOT; FLEDER, 2016, p. 59).

Marshall B. Rosenberg, (2006, p. 37) esclarece que há um tipo de comunicação “alienante” que se baseia na emissão de julgamentos moralizadores, onde se prima pela classificação e análise de erros dos outros sem haver uma concentração na identificação pessoal dos próprios erros e nas necessidades do outro ser. Esse tipo de atitude e ação promove resistência, posturas defensivas e dificulta o alcance dos interesses apresentados pelos indivíduos em conflitos.

Dessa forma, a prática do julgamento moralizador conduz à comunicação alienante retratada, negando-se responsabilidades. Julgando o outro, o qualificamos e o analisamos desviando o foco da consciência com relação às responsabilidades de cada um pelos próprios pensamentos, atitudes e sentimentos e se passa a direcioná-los a fatores externos que justifiquem cada palavra expressa. O julgamento também se apresenta nas comparações desprovido dos sentimentos de compaixão e respeito de uns para com os outros. (MARTINOT; FLEDER, 2016, p. 60).

São quatro os componentes para uma comunicação não violenta: 1. Observação; 2. Sentimento; 3. Necessidade; e, 4. Pedido.

Nesses componentes estão a essência da comunicação, muito embora as palavras ou o meio pelo qual se expressem possa não ser o melhor. Inicialmente, observa-se o que está ocorrendo; ato seguinte, identifica-se o sentimento provocado com a observação; o próximo passo é verificar qual necessidade se vincula ao sentimento experimentado e, por fim, deve-se expressar, de forma clara e honesta, como está e o que se quer. (ROSENBERG, 2006, p. 24-25).

O envolvimento nos quatro elementos da comunicação não violenta, quais sejam: a observação adequada dos fatos, sem qualquer tipo de julgamento; a identificação dos sentimentos provocados com a ocorrência dos fatos; o reconhecimento das necessidades vinculadas a esses sentimentos percebidos e sentidos e, por fim, a realização elaborada de pedidos claros, concretos e específicos, permitirá uma ligação e compreensão do outro, bem como das próprias necessidades percebidas e transmitidas.

A observação clara dos fatos irá permitir uma expressão honesta e promoverá maiores possibilidades de compreensão mútua, uma vez que será possível alcançar uma consciência clara das próprias necessidades para expressá-las de uma forma melhor.

A generalização nesse processo deve ser afastada, pois, a observação enxertada de avaliação afasta a possibilidade de ser a necessidade apresentada ouvida na mensagem transmitida. Normalmente nessa situação a comunicação é compreendida como uma crítica, provocando um sentimento de resistência. O autor conclui afirmando que “observar sem avaliar é a forma mais elevada de inteligência humana”. (ROSENBERG, 2006, p. 57).

A observação, esclarece o autor, também deve se atentar às mudanças e adaptações das necessidades aos novos contextos, já que não existem seres extáticos, o que conduz necessariamente à percepção das diferenças e do diferente.

Identificar sentimentos implica no autoconhecimento e a dificuldade de expressar as emoções dificulta e desencoraja o estabelecimento de uma conexão entre os indivíduos. Essa não identificação adequada termina por provocar uma comunicação que expressa as emoções decorrentes dos sentimentos e que, provavelmente, será encarada como uma crítica e será, assim, mal recebida. Por meio de uma exposição real, sincera e verdadeira dos sentimentos as pessoas se humanizam umas perante as outras. (ROSENBERG, 2006, p. 67-68).

O reconhecimento das necessidades é o que promove o contato com o reconhecimento das raízes dos sentimentos experimentados. A CNV é forma de promoção e de ampliação da conscientização, tornando claro que as palavras e atitudes dos outros podem até mesmo estimular, mas não são a causa dos sentimentos expressos por cada um.

Cabe a cada um de nós decidir como vamos receber as palavras e as atitudes dos outros, bem como avaliar as nossas necessidades e expectativas específicas no momento em que se dá a recepção. A decisão por uma escolha responsável envolve não culparmos nem a nós mesmos e nem aos outros pelos nossos sentimentos. (MARTINOT; FLEDER, 2016, p. 62).

O reconhecimento das necessidades ocultas nos sentimentos é um importante elemento da CNV. Para Rosenberg (2006, p. 95) julgamentos e críticas ou interpretações sobre os outros são expressões alienadas das próprias necessidades (não satisfeitas).

Os pedidos, última etapa da CNV, devem ser expressos de forma cuidadosa, evitando-se abordar o que não se tem interesse, bem como desconfortos desnecessários. Fica evidente a necessidade de uma linguagem clara, expressiva, objetiva e positiva que revele o que se quer exata-

mente. Dessa forma, tornando os pedidos claros e compreensíveis, há uma probabilidade maior de se terem atendidas as necessidades nele formuladas. (ROSENBERG, 2006, p. 104).

O autor torna clara a ideia de que muitos conflitos podem ser evitados se realmente se tiver a convicção do que é certo e do que é necessário e se houver o desenvolvimento da capacidade de tornar isto compreensível ao outro. (ROSENBERG, 2006, p. 82).

Contudo, sua consciência e identificação ou interação a partir da compreensão pode mudar de forma a se obter uma maneira eficiente de comunicação nas mais diversas situações, seja na família, nas escolas, em organizações, em negociações e até mesmo em disputas, além dos conflitos.

A comunicação, necessariamente, não precisa ser verbalizada para se manifestar, pois, pode ocorrer de forma silenciosa, por empatia, humor, gestos, etc. Essa linguagem não violenta é utilizada para mediar as disputas em todos os níveis.

Afirma Marshall B. Rosenberg (2006, p. 48), que possuímos natureza própria para dar e receber compaixão, entretanto, aprendemos culturalmente formas de comunicação “alienante da vida”.

Exemplo dessa forma comunicacional é o ato de julgar moralmente as pessoas e taxar como maus aqueles que não agem de acordo com nossos valores ou não aceitem realizar os pedidos realizados. Outra forma, que também se encaixa nesse tipo, é a linguagem de comparação, culminando com bloqueios da capacidade de compaixão.

Seria muito mais produtivo, leciona o autor, se fosse possível conectar os sentimentos às próprias necessidades, manifestando-as habilmente para que o outro possa compreendê-las. (ROSENBERG, 2006, p. 84).

Vê-se na CNV que a “partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que precisam, em vez de falarem do que está errado com as outras, a possibilidade de encontrar maneiras de atender às necessidades de todos aumenta enormemente”. (ROSENBERG, 2006, p. 86).

Frases abstratas, ambíguas e vagas dificultam esse entendimento, portanto, desenvolver uma forma de comunicação consciente daquilo que se quer é imprescindível para que o outro também compreenda e analise a possibilidade de atender ou não ao pedido. (ROSENBERG, 2006, p. 110).

É possível que os pedidos possam ser compreendidos como exigências e nesse caso a resposta pode resultar em rebelião ou submissão. As atitudes anteriores realizadas com o pedido de imputação de culpa ao outro ou de acusação e punição resultam em percepção de exigência.

Daí porque o objetivo da Comunicação não violenta (CNV) é o estabelecimento de um relacionamento com base na sinceridade e na empatia. Visa, também, estabelecer um compromisso com a qualidade do relacionamento, auxiliando ao atendimento das necessidades de todos. Sentir que os pedidos refletem a necessidade e não uma exigência, faz parte desse aprendizado. (ROSENBERG, 2006, p. 121-122).

Identificar os pensamentos que expressam os valores e julgamentos implícitos e as necessidades que motivam os pedidos que serão formalizados em seguida são os primeiros passos para o desenvolvimento de uma linguagem de respeito ao outro. (ROSENBERG, 2006, p. 208).

O facilitador precisa estar atento a essa forma de comunicação para identificar as necessidades reais de cada indivíduo, suas expectativas e interesses e as reais possibilidades de serem estes atendidos.

A mediação de conflitos pode auxiliar nesse processo de superação encaminhando os oponentes para que as percepções positivas e cooperativas sejam aceitas e utilizadas. O terceiro interventor, quando aceito pelas partes, possibilita esse encontro de ideias.

Terceiros que têm prestígio, poder e habilidade podem, deliberadamente, facilitar a resolução construtiva de um conflito usando seu prestígio e poder para encorajar tal resolução e ajudando a prover os recursos para resolução do problema (instituições, instrumentos, pessoal, normas sociais e procedimentos), de forma a apressar a descoberta de uma solução mutuamente satisfatória. (DEUTSCH, 2013, p. 75).

Moore (1998, p. 162) afirma que a comunicação é fundamental em qualquer processo de negociação, influenciando na quantidade, na forma e na qualidade de seu processo e de seu resultado. Os mediadores exercem, assim, importante papel já que “enquadram a comunicação ou ajudam as partes a fazê-lo”.

Ao traduzir a mensagem dita por uma das partes, por meio de uma frase recontextualizada, o mediador permite que sua informação seja aceita pela outra parte e o diálogo ocorra em parâmetros aceitáveis e com conforto para ambos os atendidos.

As interferências, também conhecidas como reenquadre, podem ocorrer da seguinte forma: a) repetição de uma declaração em uma variedade de formas, permitindo uma interpretação mais esclarecida e aberta da mensagem; b) melhorar a estruturação dos canais de comunicação para que as informações possam ser limitadas, controladas e para que aquelas que possam ser percebidas de forma negativa sejam assim entendidas minimamente; c) pode-se evitar a comunicação direta com as reuniões privadas, podendo filtrar as informações que serão colo-

cadras nas sessões conjuntas; d) pode-se suprimir informações quando não sejam importantes para solução dos impasses e ou até mesmo orientando as partes a falar ou deixar de falar sobre determinados temas que possam auxiliar na superação das dificuldades comunicacionais e na construção de soluções; e) pode-se, ainda, auxiliar as partes a utilizar de forma mais adequada a comunicação não verbal. (MOORE, 1998, p. 163-165).

Pela comunicação não verbal as pessoas podem indicar domínio, autoridade e até mesmo status, sendo a intervenção do mediador importante para neutralizar os aspectos negativos da linguagem.

Esclarece Moore (1998, p. 164-165) que é muito mais difícil controlar gestos tanto das partes como dos próprios mediadores, já que se iniciam no subconsciente. A comunicação verbal direta e não direta pode, contudo, ser controlada pelo mediador. Exercendo o controle direto, pode o mediador solicitar que as pessoas (caso seja estratégico) olhe diretamente para a outra pessoa enquanto estiver falando ou olhe diretamente para o próprio mediador. Pode ajustar as posições e posturas e induzir ou solicitar diretamente mais cooperação no processo, deixando de lado a competição.

Depreende-se, dessa análise, o seguinte:

La mediación es un proceso comunicacional y esta comunicación la generará el mediador a través de las diferentes operaciones comunicacionales a las que cada caso concreto. El objetivo que tiene el mediador a través de este proceso es lograr sacar a las partes de sus posiciones iniciales para llegar a detectar cuáles son sus necesidades.^[16] (IUNGMAN, 1996, p. 5).

[16] “A mediação é um processo comunicacional e esta comunicação será gerada pelo mediador através das diferentes operações de comunicação de cada caso

O objetivo da mediação é exatamente o de promover uma comunicação produtiva entre as partes conflitantes, clarear situações e entender o que suas condutas e ações podem gerar nas demais pessoas, além verificar se existem possibilidades de composição.

Antunes (2005, p. 39) ressalta que não se concebe a ideia de comunicação eficiente sem que as pessoas tenham a oportunidade de se expressar. Sentar e ouvir, com o impedimento de falar é exemplo de comunicação ineficiente.

O mediador pode interferir auxiliando no processo de comunicação, unificando pontos de vistas e estimulando diálogos produtores e construtivos.

Para o exercício correto e eficiente dessa função, compete ao comunicador (mediador) manter sempre vivo e ativo seu desejo de crescimento pessoal e empenho constantes. Manter-se sempre atualizado e em constante estudo, além de experimentar conscientemente as novas aprendizagens e habilidades e ousar bastante para continuar sempre aprendendo. (ANTUNES, 2005, p. 51).

Os seres humanos são capazes de ser tanto violentos quanto não violentos por sua natureza. No entanto, essa cultura de litigância pode ser combatida e evitada. E será a vontade a regente das ações nesse sentido, uma vez que “os humanos são bons voluntariamente, por uma decisão livre da vontade. É a liberdade que confere dignidade e sentido à sua existência”. (MULLER, 2006, p. 100).

específico. O objetivo do mediador através deste processo é tirar as partes de suas posições iniciais para detectar quais são suas necessidades”. (IUNGMAN, 1996, p. 5, tradução nossa).

A não violência permitirá o encontro com o outro de forma fraternal. Criar um ambiente com promoção da paz se apresenta como o caminho do combate à cultura da violência.

A educação para a paz inclui a compreensão do conflito sob uma perspectiva positiva, criativa e cooperativa. A pacificação é um processo dinâmico, contínuo e natural, perfeitamente alcançável com atividades permanentes e mecanismos que promovam o diálogo construtivo para seu alcance. (CERVERA, 2012, p. 51).

A cultura da paz se constrói mediante ações que combatam os comportamentos competitivos e desarmônicos e requer para seu fortalecimento um aprendizado de outras formas educacionais voltadas para o diálogo e o consenso, respeitando-se as diferenças. (LIMA; SILVA, 2017, p. 7-8).

A educação para a paz, com utilização da mediação de forma complementar, permite diversos benefícios, destacando-se: a concepção positiva do conflito, demonstrando possibilidade de superação com melhoria dos relacionamentos; a utilização do diálogo, a indicar uma possibilidade de superação pacífica dos conflitos; a potencialização de contextos cooperativos nas relações interpessoais, que apresentam mútuos benefícios como resultados; desenvolve atitudes de empatia; favorece a tomada de decisões com autonomia e ajustada às realidades próprias de cada um; desenvolve a autoestima; possibilita autocontrole e autorregulação; favorece a importância de expressar as opiniões de respeito e atenção ao outro; Melhora as situações desagradáveis e injustas, entre outros benefícios. (CERVERA, 2012, p. 53).

O protagonismo das partes envolvidas no processo de resolução dos conflitos escolares, permite concluir que:

Lo que estaría considerando hacer con este modelo sería mantener la paz, peackeeping, practicar la paz como forma de relación interpersonal, peacemaking, y cultivar la paz como hábito de convivencia y justicia social, peacebuilding. (CERVERA, 2012, p. 53).^[17]

A mediação, ao educar para o diálogo cooperativo, previne conflitos futuros, trata os conflitos presentes, promove o conhecimento de controle durante o processo de autocomposição, ensina o respeito à alteridade, permite soluções conjuntas para os conflitos e assim prepara as pessoas para a paz.

[17] “O que eu consideraria fazer com este modelo seria manter a paz, praticar a paz como uma forma de relacionamento interpessoal e cultivar a paz como um hábito de coexistência e justiça social”. (CERVERA, 2012, p. 53, tradução nossa).

2 MEDIAÇÃO: SUPERAÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS

O que se procura com a mediação é um trabalho de reconstrução simbólica, imaginária e sensível, com o outro do conflito; de produção com o outro das diferenças que nos permitam superar as divergências e formar identidades culturais. (WARAT, 2004b, p. 59).

A Mediação de Conflitos possui nomenclatura diversa e adaptada às modalidades e ambientes de atividades a que se propõe tratar. Assim, assume o nome de mediação escolar quando aplicada nas escolas, mediação comunitária quando realizada nas comunidades, mediação judicial na área jurídica, mediação familiar quando aplicáveis às situações de famílias, vítima-ofensor quando trabalha conflitos em situações de crimes ou contravenções.

Em que pese em cada uma dessas modalidades existirem adaptações às situações postas, trata-se do mesmo mecanismo, qual seja, a metodologia de solução de conflito entre pessoas ou grupos, intermediada por uma terceira pessoa ou por um grupo de pessoas.

Essa compreensão é comprovada fartamente pelos conceitos expressos nos mais diversos campos de atividade que abordam o mecanismo da mediação. É o que se depreende pelas conceituações que se seguem.

A Mediação Escolar, definida por Maria Vitória B. B. Rodrigues (2016, p. 14), assim se apresenta:

A mediação de conflitos, conforme evidenciado em momento anterior, é um meio pacífico e amigável de resolução e administração de conflitos sustentada pela solidariedade e pela comunicação, por meio da qual a responsabilidade pertence a cada uma das partes envolvidas no conflito, que são auxiliadas pelo mediador na facilitação deste diálogo. [...] quando a mediação é realizada nas instituições de ensino, denomina-se mediação escolar.

Ainda nessa seara, Chrispino e Chrispino (2011, p. 58) entende a mediação como “uma forma de resolução de conflitos que consiste basicamente na busca de um acordo pelo diálogo, com o auxílio de um terceiro imparcial: o mediador”.

Tratando o tema de mediação judicial Silvana Yara de Castro Rodrigues (2017, p. 24) relata ser a mesma:

[...] o método consensual autocompositivo de solução de conflitos, em que um terceiro imparcial, sem poder decisório, auxiliará as partes reconhecerem o problema, com foco nos interesses subjacentes às posições postas, na promoção do restabelecimento ou da restauração, de maneira que, por si próprios, percebam caminhos que possam resultar positivamente no mútuo acordo.

André Gomma de Azevedo (2015, p. 20), tratando a mesma temática, define essa metodologia “como uma negociação facilitada ou catalisada por um terceiro”.

Ao abordar a mediação nos conflitos civis, Tartuce (2016, p. 176) aponta o método como sendo:

[...] meio consensual de abordagem de controvérsia em que um terceiro imparcial atua para facilitar a comunicação entre os envol-

vidos e propiciar que eles possam, a partir da percepção ampliada dos meandros da situação controvertida, protagonizar saídas produtivas para os impasses que os envolvem.

Nos conflitos familiares Águida Arruda Barbosa (2015, p.37), estudando a mediação interdisciplinar, recomendada para esses tipos de conflitos, assim se manifesta:

[...] a mediação é um método fundamentado, teórica e tecnicamente, por meio do qual uma terceira pessoa, neutra e especialmente treinada, ensina os mediandos a despertarem seus recursos pessoais para que consigam, por eles próprios, com evidente mudança de comportamento, transformar o conflito.

Ainda em tema familiar, Luciana Aboim Machado Gonçalves da Silva (2013, p. 164) entende a mediação como “um processo voluntário de resolução de conflitos, no qual um terceiro coordena as negociações entre as partes”.

Em outra linha de pensamento, tratando a mediação vítima-ofensor (MVO), sob os parâmetros da justiça restaurativa, André Gomma de Azevedo (2005, p.142) expõe seu entendimento tratando-a como espécie do gênero mediação, como se verifica nas lições que seguem:

Cabe ressaltar que, a despeito de ser um dos institutos da Justiça Restaurativa, a MVO permanece sendo espécie do gênero autocompositivo denominado de “mediação” – definida como o processo segundo o qual as partes em disputa escolhem uma terceira parte, neutra ao conflito ou um painel de pessoas sem interesse na causa (co-mediação), para auxiliá-las a chegar a um acordo, pondo fim à controvérsia existente.

Na literatura estrangeira, no tema de mediação escolar, a autora Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez (2012, p. 128) toma a mediação como uma forma de resolução de conflitos “en las que un tercero neutral ayuda y guía a las partes en conflicto mediante técnicas de comunicación, buscando que ellos mismos arriben a una solución equitativa para ambos y que sean satisfechos sus intereses e el conflicto”.^[18]

Depreende-se das várias manifestações não haver divergência em aceitar a mediação como sendo uma metodologia adequada para abordagem de conflitos e/ou disputas entre indivíduos. Devendo ser intermediada por um terceiro, neutro e preparado tecnicamente para auxiliá-los, por meio de diálogos, para melhor compreender suas divergências e interesses, promover a transformação dos conflitos e sua superação, de forma a propiciar os reajustes necessários aos relacionamentos e conduzir ao alcance de soluções satisfatórias para ambos.

Nesse entendimento, ela se aplica a inúmeros tipos de conflitos, como esclarece Barbosa (2003, p. 132) ao afirmar que “[...] a mediação aplica-se em escolas, hospitais, comunidades, nas relações trabalhistas, familiares, em sucessão por morte e nas empresas, enfim, onde houver encontro humano haverá campo propício para a mediação”.

Assim, evidenciada a mediação escolar como espécie do gênero mediação de conflitos, entende-se como a técnica intermediada por um terceiro com vistas a obter o benefício da superação de situações conflituosas entre indivíduos no meio escolar, por meio de diálogos, interferindo no processo

[18] “[...] em que um terceiro neutro ajuda e orienta as partes em conflito por meio de técnicas de comunicação, buscando que elas mesmas cheguem a uma solução equitativa para ambos e que seus interesses no conflito sejam satisfeitos”. (GUTIÉRREZ, 2012, p. 128, tradução nossa).

educacional e complementando a formação de educandos e educadores com uma ferramenta que promove a pacificação.

Não é sem razão que a mediação de conflitos em meio escolar propicia inúmeros benefícios aos indivíduos em idade de formação da personalidade e aos mediadores próprios desse ambiente. De uma forma geral, a maioria das pessoas ao se depararem com a metodologia entra em contato com uma linguagem pacífica e pacificadora, uma metodologia humanizada e civilizatória e com novas formas personalizadas e muito mais viáveis para compreensão dos conflitos, melhorando os relacionamentos e o convívio em seus ambientes.

2.1 Panorama histórico da mediação

Historicamente, a mediação como meio de resolução de disputas, intermediado por terceiro(s), é associada a práticas milenares em outras culturas (judaicas, budistas, confucionistas, indígenas, cristãs, e muitas outras). Nesse campo, a fonte de pesquisa encontra espaço em bases práticas, intelectuais e em ciências como a antropologia, a sociologia, a psicologia social e cognitiva, a economia, as ciências políticas, a teoria dos jogos, as relações internacionais e aos estudos sobre a paz. (FALECK; TARTUCE, 2014, p. 2).

Para chineses e japoneses essa atividade era considerada a primeira escolha a ser realizada em situação de divergência, uma vez que a abordagem de disputa ganha e perde não era tida como aceitável. No Japão, o ritual de nome chotei representa uma metodologia assemelhada à conciliação judicial, quando a um terceiro ou uma comissão era incumbida a tarefa de solucionar os conflitos de família. O critério de escolha competia aos notáveis da comunidade. Esse tipo de conciliação japonesa

foi, a partir da década de 1980, utilizado com adaptações no ocidente, assemelhando-se ao tipo de mediação familiar. (BARBOSA, 2015, p. 9).

Na China sua prática era decorrente da filosofia de Confúcio, onde a solução do problema deveria ocorrer pela moral e não pela coerção, tendo tais ensinamentos preponderado e se enraizado nessa cultura. (FALECK; TARTUCE, 2014, p.4).

No judaísmo, o livro sagrado apresenta rituais semelhantes à mediação de conflitos para solucionar questões de divórcio. (BARBOSA, 2015, p. 8).

Para Christopher Moore (1998, p. 33), a própria Bíblia faz referências a Jesus como mediador entre Deus e os homens (I Timóteo 2:5-6). Essa concepção é adotada pela igreja, de sorte que o clero assume esse papel na Idade Média, tendo-se notícias de casos mediados pelos padres entre famílias nobres, onde em um resultado de determinada mediação previu-se uma indenização financeira e auxílio, para encontrar marido, à mulher que sofreu estupro pela família do estuprador.

Complementa o autor afirmando que:

Em tempos bíblicos, as comunidades judaicas utilizavam a mediação – que era praticada tanto por líderes religiosos quanto políticos – para resolver diferenças civis e religiosas. Mais tarde, na Espanha, África do Norte, Itália, Europa Central e Leste Europeu, Império Turco e Oriente Médio, rabinos e tribunais rabínicos desempenharam papéis vitais na mediação ou no julgamento de disputas entre membros de sua fé. Estes tribunais eram muito importantes para a proteção da identidade cultural e garantiam que os judeus tivessem um meio formalizado de resolução de disputa. Em muitos lugares, os judeus foram impedidos por leis segregadoras de sociedades maiores no acesso a outros meios de resolução de disputas. (MOORE, 1998, p. 32).

Outras culturas, a exemplo de tribos africanas, pescadores escandinavos e israelitas, também possuíram, em sua origem, métodos baseados na pacificação e harmonia para o enfrentamento dos conflitos. O acesso à justiça, nessa concepção comunitária praticada milenarmente, caracterizava-se por uma possibilidade de “composição justa da controvérsia” a se realizar por meio de negociações diretas ou mediada por uma terceira pessoa. (FALECK; TARTUCE, 2014, p.5).

Na Inglaterra, a iniciativa da mediação de conflitos nasce do trabalho de advogados, que na década de 1970 passam a realizar mediações evitando judicializar os pedidos, afirma, assim, o autor que a iniciativa “en un primer momento nace de uma iniciativa por parte de um grupo privado de abogados independientes para dar posterior formalización al processo”[19]. Antes desse período já se tinha notícias de comissões de conciliações funcionando em determinadas indústrias. (GUTIERREZ, 2012, p. 129).

Nos Estados Unidos, país de referência nesse tema para a política pública de métodos autocompositivos no Brasil, estima-se que a autocomposição já era praticada por nativos norte-americanos e colonos. A justiça era vinculada a um meio sagrado, em que as questões dos conflitos eram conduzidas de forma a reconstruir os relacionamentos. Essa prática firma uma cultura americana de consensos comunitários em restrição a formas individualistas de enfrentamento das divergências.

[19] “Inicialmente, nasceu de uma iniciativa de um grupo privado de advogados independentes para subsequente formalização do processo”. (GUTIERREZ, 2012, p. 129, tradução nossa).

A mediação também cresceu na América e em outras colônias, e finalmente nos Estados Unidos e Canadá, onde seitas religiosas como os Puritanos e os Quakers, e grupos étnicos chineses e judaicos, desenvolveram procedimentos alternativos para a resolução de disputas que eram de natureza informal e voluntária [...]. (MOORE, 1998, p. 33).

Essa prática, em análise mais moderna da história, passa a ser retomada nos Estados Unidos e países da Europa em meados do século XIX e a ser incorporada pelos meios legais de soluções de conflitos, nas últimas décadas do século XX. Nas relações trabalhistas e comunitárias as mediações encontraram um amplo campo de atuação. Entre os resultados esperados com os acordos estavam a evitação de paralisações e melhoria na segurança, além do bem-estar proporcionado pelo processo.

A metodologia passa a ser modelo para muitos Estados da federação americana, que regulamentaram a atividade no meio judicial e treinaram servidores para mediar conflitos trabalhistas intraestatais. No Canadá, agências da província de Ontário (Race Relations Directorate) organizam serviços de resolução de disputas para lidarem com as questões de etnias locais. (MOORE, 1998, p.34).

As atividades de mediação ganharam espaço nesses países, em diversos campos, em áreas formais ou informais, sendo utilizadas por agências estaduais e privadas, por comissões de direito civis locais, grupos tribais, donos de empresas e seus clientes, entre muitos outros. É o que se avista nos ensinamentos de Moore (1998, p. 34):

Nos primeiros anos de crescimento do campo, o governo federal fundou os Neighborhood Justice Centers (NJs) que proporcionavam serviços de mediação gratuitos ou de baixo custo para o público, de forma que as disputas pudessem ser resolvidas de

maneira eficiente, barata e informal. No início da década de 1980, muitos desses NJCs foram institucionalizados e passaram a fazer parte dos serviços alternativos aos tradicionais meios judiciais de resolução de disputa. Alguns programas comunitários também se tornaram organizações não lucrativas independentes, oferecendo um serviço básico de resolução de conflitos, em que os membros da comunidade atuavam como mediadores únicos, co-mediadores ou membros de grupos de mediação ou conciliação.

Os resultados dessa prática influenciam diversos setores passando, o mecanismo, a ser utilizado no sistema de ensino infanto-juvenil e pelas instituições de ensino superior, onde os conflitos são mediados entre alunos, professores (corpo docente universitário) e entre membros da coordenação, destacando-se a criação, em 1980, da National Association of Mediation in Education[20] (NAME), destinada a ligar e interligar programas de mediação na área da educação. Um dos resultados apontados como efeito da mediação foi a redução das disputas de gangues e sua conseqüente violência em determinadas regiões norte-americanas. (MOORE, 1998, p. 36).

Em paralelo, sociólogos, psicólogos, acadêmicos e outros profissionais passaram a estudar e analisar as estratégias humanas de soluções de conflitos.

Morton Deustch com as diferentes perspectivas de lidar com o conflito (cooperativa e competitiva) juntamente a Jon Fuller (professor da universidade de Harvard) que desenvolve pesquisas sobre princípios e usos para propósitos diferentes nas abordagens alternativas de conflitos, são destaques desse período.

[20] Associação Nacional de Mediação na Educação. (tradução livre).

Roger Fisher, Willian Ury e Bruce Patton publicam a obra “Getting to Yes: Negotiating Agreements Without Giving In” traduzida e publicada no Brasil para “Como Chegar ao Sim: como negociar acordos sem fazer concessões”, apresentando importantes princípios para a teoria da negociação e da mediação, e também influenciando fortemente as atividades e estudos na década de 1980. A obra é complementada com outras estratégias de negociação em outros inscritos que auxiliam ao tema da negociação, a exemplo do Poder do Não Positivo de autoria exclusiva de Willian Ury.

Para a história mais atual do movimento americano da mediação de conflitos, foi de fundamental importância a prática informal das mediações nas áreas trabalhista (em 1931 a mediação é instituída pelo Congresso americano na Secretaria do Trabalho) e comunitária, em razão de resultados com respostas rápidas e eficientes para as negociações no campo da industrialização. (FALECK; TARTUCE, 2014, p. 6).

O alto custo dos processos no Judiciário e as decisões impositivas vão contribuir para a catalisação do movimento que fez renascer as resoluções alternativas de disputas, com grande destaque para a mediação, principalmente pelos benefícios que proporciona. Esses resultados vão influenciar o Judiciário americano, e mais tarde o brasileiro, a buscar nessas metodologias soluções para o enfrentamento das dificuldades do Poder, rumo a uma maior aproximação com o jurisdicionado.

Em 1971, o primeiro programa vinculado ao Judiciário tem início nos EUA, o Prosecutor’s office, em Ohio, onde os estudantes de direito atuaram como mediadores e trabalharam com causas envolvendo pequenos crimes.

Em 1976, uma importante conferência “Pound Conference” impulsiona um desenvolvimento importante para a mediação judicial, no sentido de traçar uma sistematização ao programa. Na referida conferência,

o professor da Universidade de Harvard, Frank Sander, apresenta um discurso divisor de águas abordando as causas da insatisfação com o judiciário pelos indivíduos. (GABBAY, 2011, p. 77).

Nesse mesmo sentido são as palavras dos autores Falack e Tartuce (2014, p. 7):

Em 1976, Frank Sander, professor de Harvard, iniciou uma grande revolução no campo de resolução de disputas com seu famoso discurso “Variedades de Processos de Resolução de Disputas” na Conferência Roscou Pound sobre as Causas da Insatisfação Popular com a Administração da Justiça. Ele trouxe a visionária ideia, recentemente recepcionada no Brasil pela Resolução 125 do Conselho Nacional de Justiça, de que os tribunais estatais não poderiam ter apenas uma “porta” de recepção de demandas, relacionada ao litígio, mas sim que poderiam direcionar casos para uma variedade de outros processos de resolução de disputas, entre os quais a mediação, a conciliação e a arbitragem; esse evento é visto por muitos como o “Big Bang” da teoria e prática moderna da resolução de disputas.

As ideias defendidas na conferência foram acolhidas pela Corte norte-americana, culminando com a concretização de várias iniciativas no setor público e no desenvolvimento das resoluções autocompositivas de conflitos. A partir da década de 1980, houve um avanço em todos os campos, público e privado, da utilização da mediação. Várias teorias foram estudadas com enfoque na negociação.

Nas Américas, a autocomposição ganha corpo a partir da década de 1990 e importante papel, nesse sentido, é realizado pelo Banco Mundial (1996) e pelo Conselho Econômico das Nações Unidas. O primeiro ao exortar a adoção de políticas de mediação e práticas restaurativas e o segundo ao estimular os Estados para que introduzam instrumentos autocompositivos no sistema judicial tradicional.

Na Argentina, uma lei institui a mediação obrigatória antes do ajuizamento das ações, portanto, em regra, extrajudicial. (FALACK; TARTUCE, 2014).

No Brasil, a conciliação, outro mecanismo intermediado por terceiro que não a mediação (podendo ser conduzida até mesmo pelo magistrado que decide posteriormente após a instrução), possui origem em épocas remotas, sendo referida até mesmo na primeira constituição brasileira, em 1824. A autorização inicial para sua condução foi destinada ao juiz.

Como prática a ser conduzida por um terceiro, diferente do magistrado, teve sua atuação autorizada pela lei dos Juizados (nº 9.099/1995), tornando-se comum no rito processual e fazendo parte obrigatória do processo nessa seara. (GABBAY, 2011, p. 86).

A mediação, por sua vez, antes de sua implantação normatizada pela política pública judiciária, em 2010, teve várias experiências por meio de projetos pilotos ou iniciativas particulares, em sua maior parte na área comunitária e, posteriormente, no próprio Judiciário.

Alguns programas se destacam como as atividades da ONG Themis, no Rio Grande do Sul – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, em 1993, que promoveram capacitações de líderes mulheres em suas comunidades em questões legais e de direitos humanos e que passam a mediar os conflitos nessa área. No Rio de Janeiro, outro destaque é do Balcão de Direitos instituído em 1990 e vinculado à ONG Viva Rio, proporcionando formação em direito, cidadania e mediação de conflitos. (AMARAL, 2008, p. 126).

No Ceará, 1999, o governo estadual implementa, por meio da ouvidoria geral e do meio ambiente, a implantação das casas de mediação comunitária. Em Florianópolis a organização não governamental Moradia e Cidadania passa a prestar serviços de mediação de conflitos, onde as

atividades eram feitas pelas próprias comunidades em parceria com os mediadores. Em Minas Gerais, a prefeitura de Belo Horizonte cria projeto com vistas a enfatizar a mediação e a conciliação para os moradores de vilas e favelas. No Mato Grosso do Sul, o Tribunal de Justiça implementou o programa Justiça Comunitária, preparando os mediadores para atender às periferias da cidade de Campo Grande (AMARAL, 2008, p.126).

Em Brasília, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e territórios (TJDFT) instituiu o programa Justiça Comunitária, em 2000, em parceria com Ministério Público, Defensoria Pública, Ordem dos Advogados do Brasil, Universidade de Brasília (UNB) e Secretaria de Direitos Humanos. O projeto teve por objetivo instituir programa que estimulasse a comunidade a resolver seus conflitos, por meios de diálogos, com a participação da própria comunidade em seu meio através da mediação. O Tribunal de Justiça do Acre implementou o programa Justiça Comunitária, em 2002, em convênio com o Ministério da Justiça e com a Secretaria de Direitos Humanos.

Em 2006, o TJDFT, por meio da Resolução 003, de 03 de julho de 2006 (publicada no DJ de 06/07/2006), instituiu, pela Presidência do referido Tribunal, o Programa Justiça Comunitária, sob sua responsabilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Márcia T. G. Amaral (2008, p. 127-128) afirma que na Bahia o programa intitulado Projeto Balcão de Justiça e Cidadania, iniciou-se ainda em 2003 e foi reformulado em 2006, autorizado pela Resolução n. 05, do Tribunal de Justiça da Bahia (TJBA). Esse programa previa assistência jurídica e métodos autocompositivos (mediação e conciliação) para os casos de divórcio e alimentos, regulamentação de visitas e dissolução de união estável. Os objetivos que fundamentaram essas ações foi o de promover acesso amplo, gratuito e facilitado à Justiça, criando mecanismos que possibilitem a redução dos conflitos e a utilização de medidas educativas para esse processo.

Em Santa Catarina, 2006/2007, foi realizado o projeto de Mediação comunitária ligado à atividade de extensão do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculado ao programa RECONHECER 2006 do Ministério de Educação e Cultura (MEC). O projeto envolveu docentes e discentes para trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais no internato do Centro Educacional Regional São Lucas. (EGGER, 2008a, p. 136).

Em 2007, o Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), Resolução nº 222/2007, cria as Centrais e Câmaras de Conciliação, Mediação e Arbitragem para atender os casos referentes a direitos patrimoniais disponíveis. O sistema criado nesse tribunal foi composto pela arbitragem, conciliação e mediação. (AMARAL, 2008, p. 128).

Em Sergipe, o Tribunal de Justiça instituiu em dezembro de 2006 a Central de Conciliação, com a Resolução nº 58/2006 para atendimento, pela via conciliatória, aos feitos cíveis e familiares da capital do Estado, como forma de estímulo à pacificação social. (LIMA, 2009, p. 23).

Outro relevante destaque foi a iniciativa do Programa de Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que promoveu pesquisa, em parceria com o Tribunal de Justiça desse Estado (TJSE), no período de 2009 a 2011. A investigação contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional do desenvolvimento (CNPq) e Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). Na ocasião, houve a instalação do núcleo prático de mediação na Vara de Assistência Judiciária de São Cristóvão e no Departamento de Apoio a Grupos Vulneráveis (DAGV) da Secretaria de Segurança Pública de Sergipe, onde realizou-se a fase prática com a experiência da mediação familiar. (SILVA, 2013, p. 346).

A pesquisa denominada “Mediação Interdisciplinar: um caminho viável à autocomposição dos conflitos familiares”, investigou a propriedade da aplicação da mediação de conflitos no âmbito familiar, tendo, assim, abarcado os conflitos familiares da Vara de Assistência Judiciária e os conflitos familiares no âmbito penal do DAGV. Dos resultados obtidos, destacou-se que “a utilização da mediação sob uma conotação interdisciplinar, possibilita promover uma abordagem mais profunda do conflito, sendo um mecanismo eficaz de resolução de conflitos e de acesso à Justiça”. (SILVA, 2013, p. 346).

A Mediação de Conflitos foi, assim, introduzida no Brasil, de forma legalmente consolidada, pela Resolução do Conselho Nacional de Justiça nº 125/2010 (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010). E, em 2015, é regulamentada pelas leis que a sucederam com o Código de Processo Civil e a Lei de Mediação nº 13.140/2015. (BRASIL, 2015b).

Por essa norma processual, Lei nº 13.105/2015, os feitos judiciais, ao se iniciarem no Judiciário, devem passar pela fase de conciliação e de mediação antes de seguirem para o contencioso e a decisão do juiz. (BRASIL, 2015a, Art. 334).

Vale ressaltar que a resolução que instituiu a política pública de métodos consensuais no Judiciário prevê, em seu artigo 5º, a participação de uma rede a ser integrada por diversos órgãos, inclusive instituições de ensino e entidades parceiras, para concretização da política pública que possui por objetivo maior instituir, em caráter nacional, o tratamento que assegure a todos meios que sejam adequados à natureza e peculiaridade de cada conflito. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010)^[21].

[21] Art. 1º Fica instituída a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, tendente a assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios

Essa autorização legislativa para convênios e estímulo à pacificação, impulsionou alguns tribunais e órgãos do país a apoiar ações pacificadoras instituídas, face suas peculiaridades, junto às comunidades, a outros órgãos e a instituições de ensino.

2.2 A mediação de conflitos: peculiaridades, propriedades e características

Observa-se, com unanimidade, nas definições sobre a mediação de conflitos, a presença de um terceiro facilitador que deve buscar agir com neutralidade e imparcialidade. Dentre suas atribuições está a recomendação de não poder interferir nas decisões das partes envolvidas nos conflitos, utilizar linguagem neutra para permitir alcançar a confiança de todos e propiciar igualdade de oportunidades durante todo o procedimento. Deve, ainda, visar construir, em conjunto, diálogos e soluções para os conflitos apresentados, primando pela imparcialidade nas atitudes durante o processo.

Assim, granjear a empatia e confiança de ambas as partes é seu dever, além de manter o diálogo produtivo e favorecer a troca de informações, facilitando as negociações, além de atuar com neutralidade e “conduzir sem decidir”. (EGGER, 2008a, p.81).

O papel do mediador é de facilitar os diálogos entre os envolvidos no conflito, por isso se torna imprescindível não realizar juízo de valor, sem imposições ou sugestões. Utilizar da palavra para estimular a compre-

adequados à sua natureza e peculiaridade. [...] Art. 5º O programa será implementado com a participação de rede constituída por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições de ensino.

ensão das partes, com foco na transformação do conflito e na restauração das relações sociais. (RODRIGUES, 2017, p, 27).

O mediador não deve atribuir a razão a uma ou a outra parte ou, ainda, fazer a justiça entre as partes. Não faz parte da sua tarefa apresentar ou sugerir soluções para o conflito, mas sim possibilitar, pelos diálogos, que as pessoas ouçam uma a outra, percebendo aspectos subjetivos e objetivos das questões, contribuindo, assim, com o entendimento mediante esclarecimento dos interesses dos envolvidos, conduzindo as partes a encontrar soluções personalizadas para seus conflitos. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 59).

São qualidades que o mediador deve se esforçar para conquistar e manter: autoconfiança e autenticidade, capacidade de ouvir, falar de forma neutra, agir com imparcialidade e obter habilidades comunicacionais que lhes permita reenquadrar, recontextualizar e parafrasear as informações fornecidas pelos conflitantes. (EGGER, 2008a, p. 84-85).

Assim, depreende-se que o mediador pode assumir vários papéis na mediação, alguns deles, segundo Moore (1998, p. 31), são os de facilitar a comunicação, de legitimar as ações positivas das partes ao reconhecerem o direito uma da outra, de orientador das negociações, de explorador de conflitos, de agente da realidade promovendo a composição com a elaboração do acordo, o de bode expiatório ao assumir a responsabilidade por alguma indecisão impopular que as partes resolvam aceitar, ou mesmo o líder que toma as iniciativas no processo de negociação.

Sua atuação, mais ou menos complexa, processa-se em razão do tipo de situação que vá enfrentar e das técnicas que decida utilizar para promover a superação e a transformação do conflito.

A mediação de conflitos se opera por meio de procedimentos que se desdobram em várias fases, com o uso de técnicas variadas, sendo estas descritas de forma diversificada por inúmeros autores.

Assim se expressa Moore (1998, p. 61), resumindo a tarefa:

Primeiro o mediador, dialogando com as partes (seja individualmente, seja em conjunto) observa e identifica elementos das atitudes, percepções, padrões de comunicação ou interações contínuas das partes que estejam produzindo um relacionamento negativo ou ocultando um relacionamento positivo. O mediador tenta determinar se a raiz do conflito está na falta de informações, na má informação, na maneira pela qual os dados são coletados ou nos critérios pelos quais são avaliados. Identifica os interesses compatíveis e os conflitantes, ao mesmo tempo em que explora quaisquer causas estruturais do conflito, tais como diferenças quanto à autoridade e aos recursos, ou aos impactos do tempo. Finalmente, o mediador apura as semelhanças e as diferenças nos valores defendidos pelos indivíduos. a partir de todas essas observações, tenta identificar as causas principais da disputa. Muitas vezes será usado um esquema de causas explanatórias e intervenções sugeridas.

As atividades do mediador recebem nomenclaturas diferentes, mas possuem similitudes em muitos atos. Destaca Tartuce (2013, p. 48), dentre algumas técnicas utilizáveis, o fornecimento de informações que são relevantes para o método consensual, a escuta ativa de todos no processo, o modo afirmativo (prospectivo no sentido de projetar ações para o futuro), o modo interrogativo, com questionamentos diretos no intuito de clarear informações, e uma mescla de pontos de vistas e diferentes modos e humores, além da intuição e da flexibilidade.

Em relação aos resultados esperados, é interessante observar alguns modelos de mediação que apresentam diferenças possíveis a partir da atuação e preparação do mediador.

Dos modelos tradicionalmente conhecidos, são unânimes na literatura o modelo tradicional de Harvard, o modelo transformativo de Bush e Folger e o modelo circular narrativo de Sara Cobb.

No modelo tradicional de Harvard, os conceitos e ensinamentos perpetrados focam na negociação e suas modalidades integrativa ou distributiva, tendo por resultados esperados o alcance de um acordo satisfatório. Esse primeiro tipo integrativo apresenta o negociador cooperativo ou integrativo, em que manter ou conseguir realizar um relacionamento de longa duração é o mais importante como resultado da negociação. Já o distributivo se destina a negociações esporádicas, em que não há necessidade de se prolongar a relação. (VASCONCELOS, 2008, p. 74).

Para a negociação integrativa (cooperativa) há de se perseguir alguns princípios: a) separar as pessoas do(s) problema(s); b) voltar a concentração para os interesses e superar as posições; c) focar na possibilidade de aquisição de ganhos múltiplos; e, por fim, d) trabalhar com critérios objetivos. Esses princípios auxiliam no alcance de soluções conjuntas que atendam aos interesses de ambas as partes envolvidas no conflito. (FISHER; URY; PATTON, 2005, p. 35-36).

Sposato e Silva (2018, p. 64) destacam como foco maior desse modelo Harvardiano o alcance de acordos, desvinculado com o resultado de transformação do conflito como um todo.

A mediação, sob o viés circular narrativo, modelo protagonizado pela professora americana Sara Cobb, tem por objetivo não só chegar a um

acordo, mas prioritariamente desenvolver habilidades comunicacionais que possam levar a um diálogo produtivo, satisfatório e diversificado do inicial, a melhorar a relação entre as partes, estando mais focada na transformação da pessoa e do conflito, com resultado possível de um acordo, mas sem objetivo terapêutico. (SPOSATO; SILVA, 2018, p. 65).

Vasconcelos (2008, p. 80) associa a esse modelo uma interligação entre o modelo de Harvard, teorias sistêmicas, teorias da cibernética de primeira e segunda ordem, teorias da observação e da comunicação e teoria narrativa, entre outras.

A mediação retratada num enfoque transformador por seus criadores Robert B. Bush e Joseph Folger, no livro cujo título foi traduzido para “A Promessa da Mediação” (1994), destaca o objetivo de melhoria relacional, buscando superar e romper os individualismos e capacitar os indivíduos para uma autodeterminação e para o reconhecimento mútuo (empatia). (VASCONCELOS, 2008, p. 86).

Objetivos, interesses e preferências se aproximam mediante apoio a processos mentais e emocionais, conduzidos pelo mediador. Há dois conceitos importantes nesse procedimento: o primeiro é a revalorização que visa capacitar o indivíduo para enfrentar qualquer situação com mais chances de vencer (empowerment^[22]); e o segundo (*recognition*^[23]) uma revalorização que sensibiliza o indivíduo para lidar e compreender o outro, mesmo que possua interesses diversos dos seus. (SPOSATO; SILVA, 2018. p. 65).

[22] Fortalecimento ou Empoderamento. (tradução nossa);

[23] Reconhecimento. (tradução nossa)

Na literatura são avistáveis, ainda, mais dois modelos de mediação, quais sejam: Mediação Interdisciplinar e Mediação Waratiana que serão abordados em outros tópicos dessa obra.

O processo ou procedimento da mediação de conflitos compreende algumas etapas que são seguidas mediante seleção e decisão do mediador para o melhor momento de sua aplicação.

São elas as seguintes etapas: Pré-mediação, Declaração de Abertura, Reunião de Informações das partes, Resumo do exposto pelo mediador, Sessões individuais, Negociações e Formulação do acordo ou do não acordo.

As etapas são passíveis de realização, mas não são sempre perceptíveis uma vez que, durante o procedimento, este se caracteriza por fases de avanço e retrocessos a possibilitar a superação dos posicionamentos e alcance de parâmetros de justiça, aproximados de ambas as partes, ultrapassando resistências e promovendo diálogos. (VASCONCELOS, 2008, p. 89).

A pré-mediação, para esse autor, é a etapa de primeiro contato em separado com as partes. Aquele que busca o processo é ouvido e, após verificado ser possível a mediação, encaminha-se o convite para a outra parte envolvida no conflito que, ao comparecer, deve obter tratamento atencioso de igual forma e passar pelo mesmo processo de oitiva.

Marcada a sessão, com ambas as partes, inicia-se a apresentação das regras da mediação, etapa essa conhecida como Declaração de Abertura. Nesse momento, serão explanadas as regras de procedimento durante todo o processo, destacando-se os princípios da confidencialidade e suas exceções, imparcialidade, mediante promoção de igual oportunidade a todos, e sobre o papel do mediador como facilitador da comunicação. Esclarece-se a necessidade de respeito às falas e de não interrupção, bem como o tempo da sessão e a ordem das falas.



Vasconcelos (2008, p. 92-93) afirma que a etapa seguinte é a fase de reunião de informações em conjunto, onde ambos os conflitantes, ou grupo de conflitantes, manifestam suas necessidades e forma de entendimento do conflito. Nessa etapa o mediador exerce a escuta ativa e protege o processo de fala de cada uma das partes não permitindo interrupções.

Um sumário ou resumo do que foi transmitido é realizado pelo mediador, reproduzindo as falas, por meio de uma comunicação construtiva e em abordagem de cooperação e harmonização, encorajando ambas as partes a desenvolver habilidades para lidarem com seus próprios conflitos.

Nesse processo, as duas perspectivas são resumidas em uma só abordagem recontextualizada, de modo a ensejar novos sentimentos e percepções acerca do exposto. Nesse momento, constrói-se a agenda de discussões, que deve ser organizada a partir de questões menos complexas até as mais difíceis. Essa logística é importante por possibilitar a sensação de progresso contínuo ao processo.

As etapas seguintes se destacam pela avaliação do mediador em verificar a pertinência de seguir conjuntamente, já enfrentando as negociações, caso se perceba que estejam os mediandos para isso sensibilizados e preparados, ou se pode seguir com sessões individualizadas para superação de barreiras ou entendimentos mais profundos acerca do conflito. Pode-se, ainda, suspender a sessão e remarcar-la para alguma diligência ou consulta a profissionais.

Se houver o prosseguimento, adentra-se às fases das negociações e entendimentos, mediante técnicas de negociações, com base em princípios, trabalhando soluções conjuntas, mediante a utilização da técnica de geração de opções múltiplas para posterior seleção das mais adequadas. As opções validadas são testadas e selecionada(s) a(s) que

melhor(es) se adequem àquele caso em análise. Alcançado o consenso, a última etapa é a elaboração e redação do acordo. Esses procedimentos possuem variações a depender do resultado a ser alcançado pelo mediador e partes. (VASCONCELOS, 2008, p. 96-97).

Os princípios pertinentes ao processo da mediação se voltam a direcionar as pessoas umas para as outras e para a comunidade. Destacam-se entre eles: decisão informada para saber escolher a melhor solução; imparcialidade, permitindo as mesmas oportunidades aos envolvidos no conflito; cooperação e responsabilidade; sigilo das informações; esclarecimento do procedimento; não atribuição de conceitos de culpa; trabalhar responsabilidades e focar na qualidade do atendimento. (SPOSATO; SILVA, 2018, p. 68).

Algumas nuances da mediação podem ser trabalhadas mais especificamente nas escolas, ante as necessidades que os conflitos precisem enfrentar, sejam entre indivíduos, sejam entre grupos, é o que será analisado em seguida.

2.3 Mediação aplicada ao sistema de ensino

A mediação escolar encontra um campo fértil nesse ambiente ao possibilitar soluções criativas e construtivas aos conflitos que assolam esse meio. (MULLER, 2006, p. 96).

Nessa área de atuação, em sua função preventiva, a proposta se opera sobre a possibilidade da prevenção de conflitos reduzindo, inclusive, a violência em razão da inserção de valores a ela implícitos e de princípios formadores desses valores.

Nesse sentido, a abertura de canais de comunicações e diálogos privilegiarão a empatia, a cooperação, o respeito e a responsabilidade, que por

certo contribuirá para propiciar mudanças psicológicas individuais e de grupos que refletirão em mudanças sociais futuras.

Em ambiente escolar a prática da mediação poderá ser bastante variada a exemplo da mediação tradicional, da mediação de pares, da mediação vítima ofensor e da mediação interdisciplinar.

2.3.1 Mediação tradicional

A mediação tradicional se caracteriza por ser aquela em que o terceiro escolhido, aceito pelas partes, realiza a sessão visando promover os diálogos necessários à superação de conflitos.

A regra, nesse caso, é de aceitação da terceira pessoa (o mediador), podendo ser proveniente de qualquer outro meio, além do próprio ambiente escolar, seja da comunidade ou de alguma instituição que esteja autorizada pela escola a realizar a atividade, desde que aceite para a intervenção.

Assim, poderá figurar no quadro dos mediadores o porteiro, a merendeira, o pai de aluno que conhece a escola ou seus demais integrantes, o mediador de outra escola ou de outro órgão público, enfim, elementos da escola ou de fora que tiverem integridade e respeito percebidos pela comunidade e que tenham sido capacitados adequadamente para a função. (VASCONCELOS, 2008, p. 40-41). Nesse ponto, a integração com órgãos promotores desse empreendimento auxiliaria na formação dos mediadores.

Nessa possibilidade, conflitos entre atores de diferentes grupos da escola podem ser melhor solucionados pela mediação tradicional. Exemplo disso são os conflitos entre coordenação e funcionários da escola (para

soluções de concessão de licenças, ausências, cumprimento do horário, entre muitos outros). Conflitos entre coordenação e professor (organização de horários, participação nas atividades da escola, etc.) ou diretor e pai de aluno (questões disciplinares).

Nesses casos a imparcialidade do mediador será melhor sentida pelas partes envolvidas no conflito do que ocorreria se o mediador fosse alguém associado ao grupo de uma das partes do conflito. O mediador se valerá das mais variadas técnicas, a depender do tipo de conflito que esteja tratando.

E quais os conflitos que poderiam ser tratados por essa tipologia de mediação? Conflitos de autorização ou negação de licenças a servidores ou outros profissionais pela coordenação, conflitos referentes a atraso nos horários estabelecidos, conflitos de comunicações inadequadas nos meios sociais (*facebook* e *whatsapp*), conflitos de comportamentos inadequados entre alunos e professores de qualquer uma das partes, conflitos entre pais ou responsáveis e coordenação ou professores.

2.3.2 Mediação de pares

A mediação de pares, realizada seja por alunos, professores ou coordenadores, após adquirida a capacitação ou prática (MULLER, 2006, p. 97), requer que o mediador esteja entre o mesmo grupo daqueles que participarão da sessão de mediação. Mas não só por alunos uma vez que, como defende Pacheco (2006, p. 172), é também caracterizada pela capacitação de professores e coordenadores para realizar a sessão na função de mediador, dentro do ambiente escolar.

Consideramos, de facto, que, idealmente, a mediação deverá ser construída por pares; pares porque indivíduos da mesma faixa etária e com a mesma função na escola e pares porque constituem grupos de 2+2 (2 alunos mediadores + 2 alunos em conflito). A oferta de um ambiente de aprendizagem seguro e de um clima de bem-estar deve estar presente em todas as instituições educativas escolares, de qualquer nível de ensino. Esse deve constituir o principal objectivo de qualquer liderança organizacional. Consequentemente, é criado na escola um ambiente mais positivo (através do desenvolvimento de relações de amizade) e mais propício ao ensino e à aprendizagem com sucesso, até pela íntima relação da mediação com a prática lectiva, que a par da redução da violência e da indisciplina dos alunos constituem talvez as vantagens primordiais desta estratégia; transformando-a numa estratégia preventiva de conflitos. (PACHECO, 2006, p. 172).

Assim, em uma mediação entre alunos, o mediador será necessariamente um aluno. Em mediação entre professores em conflito, o mediador será um professor. Nesses casos específicos a escolha do mediador está vinculada a uma maior possibilidade de compreensão cultural, profissional ou de grupo dos conflitantes em tratamento.

Assim, a linguagem, as expressões, os sentimentos e tudo o mais que surgir no momento da sessão será melhor interpretado pelo mediador que auxiliará nos diálogos de forma mais apropriada, por conhecer melhor as peculiaridades do conflito e mentalidades das partes.

Entre os benefícios atribuídos ao procedimento estão o da capacidade de empoderar o mediando, por meio de suas narrativas, identificação de expectativas, além de preparar cada um para ouvir atentamente o outro. O desenvolvimento desse processo educativo, orientado pela compre-

ensão, entendimento e identificação dos reais interesses, dão ensejo ao empoderamento, ligando o tema às teorias linguísticas, sendo uma delas representada pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas.

Por esse filósofo, a busca do sentido de emancipação das ações e atividades humanas ocorrem por meio da interação linguística. Nesse contexto, firma-se a formação cultural e o desenvolvimento de atitudes de interação entre as pessoas. (HABERMAS, 1989, p. 41).

Assim, essa perspectiva compreende uma educação orientada pelo enfrentamento crítico da racionalidade onde ocorre a alimentação da aprendizagem social. Isso provoca o desenvolvimento de competências de comunicação a conduzir entendimentos argumentativos aos envolvidos em uma interação da linguagem.

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. (HABERMAS, 1989, p. 179).

Para Iungman (1996, p. 13), a mediação entre pares realizadas pelos próprios alunos promove uma melhor compreensão deles em relação aos conflitos em razão de que “los niños entienden y confían en otros niños. Hablan el mismo language y comparten preocupaciones comum”.^[24]

[24] “As crianças entendem e confiam em outras crianças. Eles falam a mesma língua e compartilham preocupações comuns”. (IUNGMAN, 1996, p. 13, tradução nossa).

Para Muñoz e Ortuño (2015, p. 30), a força da mediação está no reconhecimento das partes pela autoridade que o terceiro facilitador se faz apresentar, podendo ser moral, social, religiosa, intelectual entre outras. E, destacam as autoras, que também entre os alunos se encontram um ou outro bastante respeitado pelos demais, vistos como pessoa com princípios, cordial, mantenedor da palavra, com entendimento específico sobre algum tipo de conflito e que por essas e outras características será capaz de valorar a medida de justiça cabível e aceitável para as mais diversas situações em que se envolvem seus companheiros.

O fato do mediador não refletir ou representar a estrutura do poder na escola, auxilia na compreensão mútua e na empatia entre os indivíduos. O mesmo raciocínio serve para os demais pares, quais sejam: professor/professor, coordenador/coordenador, pais de alunos/pais de alunos.

A função dessa tarefa de mediador de pares é a de facilitação aos membros do mesmo grupo de um diálogo aberto, direto, evitando-se mal-entendidos e tornando claras as questões, interesses e nuances dos conflitos. Tanto docentes quanto alunos aprendem uma forma renovada e pacificadora de soluções de conflitos, que vão refletir de forma extensiva no meio familiar e social. (IUNGMAN, 1996, p. 13).

Para obtenção de êxito no processo, explica o autor, a seleção de mediadores de pares deve incluir, dentre as características dos candidatos, uma diversidade cultural, social e de gênero nas escolas onde a metodologia pretenda ser adotada. O treinamento deve ser sempre renovado e supervisionado para maior e melhor aperfeiçoamento.

Esse tipo de mediação pode enfrentar vários tipos de conflitos entre os grupos de professores a serem tratados por um de seus pares, a exemplo de desentendimentos e divergências em razão de ocupação de cargos,

comunicação inadequada diretamente ou em meios virtuais, interesses em objetos comuns (projetores, salas de aula específicas).

A ser realizada pelos próprios alunos, de modo horizontal, é possível que vários tipos de conflitos sejam solucionados por eles próprios, a exemplo de questões envolvendo mal-entendidos, namoros, organização de festas, disputas por quadras, eleições, viagens, até mesmo o próprio bullying ou outros tipos de ofensas e agressões. Essa avaliação deve ser realizada pelos elementos da própria escola.

2.3.3 Mediação interdisciplinar

O tema mediação interdisciplinar ou complexa é tratado por Daniel Bustelo Urriol-Eliçabe (1995, p. 6), mediador/advogado argentino, sendo abordado como proposta de modelo para operação de trabalho a ser realizado por equipe interdisciplinar. A atividade se volta para o atendimento de casais em processo de separação, onde o mediador deve trabalhar em conjunto com equipe formada por profissionais de diferentes campos, podendo ser advogados/psicólogos, sociólogos/pedagogos, entre outros.

O mediador poderá atuar em dupla ou sozinho com o suporte dos demais profissionais. Bustelo defende que esse tipo de mediação não é indicado para situações de violência familiar ou mesmo para os demais casos de família, que não divórcio, sob alegação de que esses casos são do campo da terapêutica.

Sposato e Silva (2018, p. 65-66) consideram a mediação interdisciplinar um verdadeiro modelo de mediação de conflitos, concordando com seu criador. Contudo, criticam a restrição recomendada para somente

alguns tipos de conflitos familiares. De fato, com razão as autoras, uma vez que há de se verificar em que situações os casos de violência podem ou não ser mediados e, obviamente, inúmeros tipos de conflitos familiares são perfeitamente mediáveis, sendo muito seletivas as situações onde a mediabilidade não se aplica.

Na literatura brasileira a abordagem interdisciplinar não requer necessariamente a presença de mediadores com diferentes profissões a atuar em conjunto, ou mesmo com suporte, sendo recomendado que o mediador se cerque do conhecimento necessário de diversas abordagens para migrar de técnicas e conseguir, mediante a compreensão da situação, auxiliar na superação do conflito.

Interdisciplinaridade, assim, tem para muitos o significado de união e de intercâmbio de vários saberes das mais diferentes áreas. Relaciona-se com uma reorganização científica pois que “toma de empréstimo das diferentes disciplinas os respectivos esquemas conceituais de análise, submete-os à comparação e a julgamento e, por fim, promove uma mútua integração. (SPOSATO; SILVA, 2018, p. 43).

Tartuce (2016, p. 52) entende que a mediação possui caráter disciplinar quando se propõe somente a solucionar o conflito e, quando promove a transformação do conflito, passa a se configurar o seu caráter interdisciplinar.

Essa observação é importante em razão de que alguns conflitos escolares vão requerer esse processo mutacional e a característica interdisciplinar será útil para seu tratamento, cabendo ao mediador a aplicação de técnicas e abordagens apropriadas para o alcance da solução que promova o seu fim, o restabelecimento do diálogo, do bem-estar entre os envolvidos e a promoção da pacificação entre eles.

Essa forma de mediação tem indicação para aplicação em estruturas mais complexas de conflitos, a exemplo dos conflitos familiares, em razão de sua possibilidade de encontro entre diferentes visões disciplinares para um mesmo tipo de conflito, “permitindo a transformação da realidade” (BARBOSA, 2015, p. 74) sendo, sem dúvida, uma relação contínua.

Silva (2013, p. 173) indica a mediação interdisciplinar de conflitos para as relações continuadas em razão de estarem envolvidas nessas relações um forte vínculo de afetividade, sendo, assim, imperativa a harmonização entre os indivíduos, o que não ocorre com o embate e a competição, tão comuns no enfrentamento judiciais dos conflitos, com resultados invariavelmente muito desagradáveis.

Não há, na ótica de Águida Barbosa (2015, p. 75), a necessidade de equipe de mediadores para a tarefa, mas sim de mediador informado e capacitado para utilizar as técnicas necessárias na mediação, como estratégia a conduzir a mudança de pensamento e conseqüente comportamento no tratamento do conflito entre os indivíduos.

Reforçando essa convicção, Luciana Aboim M. G. da Silva (2013, p. 166) afirma:

Destarte, de grande relevo é o papel desempenhado pelo mediador, que habilmente deve quebrar o clima hostil, próprio do conflito, a fim de que as partes transpareçam os interesses e sentimentos, dialoguem e cheguem, por si mesmas, sem qualquer intervenção ou sugestão, a um acordo satisfatório e eficaz através da transformação do conflito.

O preparo do mediador para a realização da atividade é o que o fará examinar a situação e definir as técnicas a serem utilizadas para reali-

zação da mediação com o resultado desejado, de promover a interação dialogal entre os mediandos, possibilitando a superação do conflito com a manutenção de um relacionamento em bases sustentáveis.

A mediação interdisciplinar, assim, para se realizar deve encontrar suporte nos conhecimentos de outras disciplinas, a exemplo da psicologia, sociologia e outras. (TARTUCE, 2016, p. 331).

Nas escolas, os relacionamentos são contínuos, mesmo não sendo familiares, uma vez que em uma mesma escola alunos e professores estão em contato por anos seguidos, como também no ambiente escolar estão inseridos a comunidade e os genitores dos alunos. Essa relação família/escola nem sempre ocorre de forma harmoniosa. É muito comum que os desentendimentos familiares tenham reflexo nos comportamentos de crianças e jovens no ambiente escolar.

Esse fato indica que alguns conflitos, a envolver questões familiares ou questões sociais, poderão necessitar de atendimento mais complexo. Nesse caso, a mediação interdisciplinar será de grande utilidade.

A família, núcleo de socialização de indivíduos, baseia-se em dinâmicas de afeto e de poder, numa constante interação entre cooperação e competição e quando em conflito é comum se misturar com as disputas de interesses várias questões emocionais, sociais, valorativas e que exigem uma investigação intersubjetiva mais complexa, daí a necessidade da interdisciplinaridade para uma melhor abordagem. (LIMA; SILVA, 2017, p. 103).

No ambiente escolar, esses fatores também se refletem nas relações escolares e nos mais diversos conflitos, sendo comum, nos casos de separação de casais os filhos passarem por muitas dificuldades e essa

situação interferir na escola, gerando por exemplo agressividades, depressão, baixo rendimento escolar, etc.

A escola poderá formar mediadores preparados para enfrentar essas situações, até porque em muitas escolas há profissionais voltados para atendimento interdisciplinar, a exemplo de psicólogos e psicopedagogos que podem figurar entre os mediadores do quadro e realizar tarefas mais específicas de mediação, além dos pais dos alunos que possuem diferentes profissões e experiências.

Denota-se que esse procedimento interdisciplinar se aplica muito oportunamente para prevenção e trato de conflitos mais complexos, a exemplo dos conflitos familiares e sociais a interferir nas atividades escolares de alunos e professores, bem como conflitos mais enraizados e também de difícil trato, a exemplo do *bullying* e determinados atos infracionais.

2.3.4 Mediação vítima-ofensor

A mediação vítima-ofensor deve focar em situações de conflitos por infração disciplinar e encontrará suporte na Justiça Restaurativa (JR).

Vasconcelos (2008, p.125) afirma que o movimento da Justiça Restaurativa se trata de um resgate de práticas antigas da Nova Zelândia, Austrália e algumas regiões do Canadá. Nessas práticas havia abordagens e até mesmo procedimentos de caráter interdisciplinar onde o protagonismo da vítima era voluntário e se unia ao do ofensor e da comunidade com a colaboração de mediadores ou grupo deles.

Nesse contexto, a mediação penal (vítima-ofensor) “é aplicada no campo criminal como instrumento da justiça restaurativa, daí por que também é denominada mediação restaurativa”. (VASCONCELOS, 2008, p. 125).

A JR possui escopo de realizar um trabalho voltado para humanização dos envolvidos no conflito, possibilitando uma assimilação das necessidades decorrentes dos conflitos e ocasionando, como consequência, uma responsabilização por sua superação e solução. (COSTA, 2013, p. 45).

Os princípios e valores restaurativos são muito úteis nas escolas por representarem a abertura para uma cultura do diálogo, valores de inclusão, de respeito, de empatia, e, conseqüentemente, de paz.

São múltiplas as práticas restaurativas que podem, em um contexto escolar, auxiliar no controle e gestão dos conflitos, dentre elas são citadas: o diálogo e o perguntar restaurativos, os círculos de paz e os círculos restaurativos, a comunicação não violenta e a mediação de conflitos vítima-ofensor, sendo, nessa seara, destacada esta última por ser esse o recorte do trabalho.

Seus benefícios estão ligados a que as práticas restaurativas são ferramentas que conduzem a uma melhoria significativa para os relacionamentos contínuos escolares ao apontar abordagens colaborativas e inclusivas de conexão com o outro, além de uma comunicação de qualidade entre os componentes escolares, seus familiares e a comunidade.

Em “Diálogos e Mediação de Conflitos”, guia prático formulado para educadores, promovido pelo Conselho Nacional do Ministério Público (2014a, p. 21), traçam-se como objetivos principais das práticas restaurativas escolares, entre outras ações: capacitar e auxiliar aos integrantes da escola a ajudar na segurança, com estratégias próprias, construindo relacionamentos e responsabilidade de todos; preparar a todos para trabalhar com valores humanos como respeito, honestidade, empoderamento, solidariedade entre outros; auxiliar na reparação dos danos causados à vítima e habilitam os infratores a assumir responsabilidades.

Como já defendido anteriormente, a escola é ambiente matriz para a transformação dos indivíduos. É nela que se iniciam as primeiras relações sociais e onde afloram divergências de diversos tipos ampliadas por relações familiares, comunitárias e sociais.

São inúmeros os conflitos que podem ocasionar a desestabilização dos entes escolares, como já visto anteriormente e acrescentam-se mais alguns exemplos: disputas por lugar de assento na sala, de filas de merendas, dificuldade com as avaliações, furtos, vandalismos, xingamentos, entre muitos outros.

A escola, tradicionalmente, tem se utilizado de recursos punitivos para solução de vários deles. Suspensão, opressão e transferências são exemplos de alguns conhecidos que, no entanto, podem passar por uma reflexão da sociedade escolar no sentido de verificação de sua utilidade real nos tempos atuais.

Ao se pensar que a suspensão devolve o indivíduo para o ambiente que pode estar ocasionando o conflito, evidencia-se sua ineficácia. A opressão por sua vez com diálogos impositivos e monológicos, na maioria dos casos, simplesmente não soluciona e pode provocar revoltas. E a transferência somente muda de lugar o possível foco do conflito. Essas práticas vão de encontro aos preceitos da doutrina da proteção integral que exige posturas de proteção ao indivíduo por sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Deve-se levar em conta que ao enfrentar a situação sob o enfoque da mediação, o aluno mediado poderá se tornar o mediador do futuro com ganhos para todos os elementos do grupo escolar. Nesse tipo, a mediação pode ser de pares ou tradicional a depender dos atores envolvidos.

Buscar as razões, compreender os conflitos, identificar de início as formas de atuações que podem culminar em violências, são passos importantes para os que defendem uma política de pacificação e melhoria do processo educacional, uma vez que se trata o conflito apostando em sua superação de forma positiva, com o restabelecimento do respeito entre os integrantes e envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa (JR), base para as práticas restaurativas, encontra respaldo em formas antigas de justiça comunitária que visam alcançar valores e conceitos ancestrais de reconciliação, de respeito mútuo, de perdão e de cura. (SPOSATO; SILVA, 2018. p. 92).

Mullet e Amstutz (2012, p. 32) explicam que tanto vítimas, como ofensores e comunidade tem tido a percepção de que o sistema punitivo (representado pelo sistema jurídico e com enfoque meramente punitivo) não tem atendido a seus anseios por justiça porque o sistema não tem promovido uma genuína responsabilização aos ofensores e nem tem cuidado das necessidades das vítimas, normalmente excluídas desse processo tradicional.

Assim, a JR conduz a um foco maior nas necessidades das vítimas, tendo por consequência a obrigação e responsabilização do ofensor e não sua criminalização, tudo isso por meio de um processo de colaboração.

E, nesse enfoque, é importante destacar os valores preconizados pela Justiça Restaurativa e pela Mediação de Conflitos Vítima-Ofensor.

Das lições de Howard Zehr (2012, p. 77-80) se destacam entre os princípios preconizados pela JR: foco na restauração e manutenção das relações; enfatizar a contribuição e a participação das partes, destacando-se a vítima e o ofensor visando a superação, a responsabilidade

e a prevenção de novos conflitos; evidencia-se o empoderamento das vítimas para que participem e construam soluções para reparações; envolvimento dos ofensores na reparação e correção dos danos e males ocasionados; ênfase no processo de construção e entendimento de justiça a fornecer uma estrutura para o trabalho de recuperação e de restabelecimento; estímulo à participação voluntária de ofensores, vítimas e comunidade, minimizando-se a coerção e a exclusão; necessidades dos ofensores também são levadas em conta; o tratamento respeitoso dispensado a ofensores e vítimas é reconhecido e valorizado.

De outro lado, apresentando os princípios da Mediação Vítima-Ofensor (MVO) André Gomma de Azevedo (2009, p. 170-171) os discriminam da seguinte forma: a MVO possui escopo e potencial restaurativo ao se voltar para o restabelecimento do diálogo e por se mostrar mais sensível à vítima; o enfoque da mediação vítima-ofensor se direciona ao processo de comunicação entre vítima e ofensor para que se expressem e apresentem o impacto do conflito em suas vidas permitindo que o ofensor perceba as consequências dos atos realizados e abrindo espaço para o entendimento, para as responsabilidades e reparações possíveis e necessárias; o modo facilitador do terceiro imparcial permite uma atuação ativa das partes, desenvolvendo-se no processo a tolerância, o silêncio que permite a escuta ativa, além de modelos humanísticos e transformadores para solução do conflito; todo o processo é voluntário para a vítima e o ofensor; há uma acentuada tolerância e compreensão acerca de sentimentos e debates sobre o crime ou conflito ocorrido, enfatizando-se o diálogo direto entre as partes, mediante condução atenta do mediador para controle de todo o processo.

Em comum, portanto, são trabalhados valores importantes a se destacar nesse processo, a exemplo do “respeito, da responsabilidade, empatia

e inter-relação do infrator com a comunidade” (SPOSATO; SILVA, 2018, p. 110), como também se evidencia uma participação maior da própria vítima na construção da solução para o processo restaurativo.

Cumpre-nos destacar, em razão de tratarmos nesse tópico da temática referente às práticas restaurativas nas escolas, que - no ambiente escolar - algumas práticas correspondem a atos de indisciplina e outras podem corresponder a atos infracionais.

Os atos de indisciplina correspondem àqueles que são contrários às regras estabelecidas nas escolas. Por exemplo, ir à escola sem estar fardado, não retornar para a sala após os intervalos, responder mal aos trabalhadores da escola, entre muitas outras. Frise-se que tais ações e regramentos devem estar prescritos no regimento escolar. Alguns autores defendem que essas regras podem ter uma construção conjunta pelos componentes da escola e serem reavaliadas sempre que necessário para se adequarem a novas decisões dos grupos.

Os atos infracionais, por sua vez, diferem-se do ato indisciplinar por ser uma ação análoga a um crime ou contravenção prescrito em lei, como se avista no art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90^[25]. Esse segundo ato deve ser comunicado às autoridades competentes, sem prejuízo de ações restaurativas, sendo essa a política da escola e a análise do grupo. (BRASIL, 1990b, Art. 103).

Nenhum dos dois tipos de ações estão afastados da possibilidade da mediação, desde que atendidos aos requisitos que a possibilitem e analisados como possível pelos componentes da escola.

[25] Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Evans e Vaandering (2018, p. 18) alertam para que as práticas restaurativas nas escolas sejam acompanhadas de ações e trabalhos pedagógicos e do fomento a relacionamentos saudáveis, já que, sem eles, os acordos e entendimentos formulados não se sustentam, uma vez que como em sistemas vivos todo “envolvimento requer cuidado compartilhado e empoderamento que nutre, alimenta, orienta e apoia”.

Assim, nas escolas muitos são os conflitos a serem tratados pela mediação vítima-ofensor, num exercício diário e contínuo de entendimentos, perdão, respeito, atenção e cuidado com todos os que fazem o ambiente escolar.

Algumas questões podem ser destacadas a exemplo dos conflitos entre alunos/ professores, alunos/alunos, coordenação/alunos referentes a desrespeitos mútuos e xingamentos que, como já apontados alhures, são responsáveis por agressões e violências futuras.

Os envolvidos com bullying podem também entrar nesse processo de tratamento e construção de soluções mais adequadas para o restabelecimento saudável das relações, desde que avaliados por equipe ou profissionais da escola como pertinentes.

Algumas ações indisciplinadas também devem compor esse grupo de possíveis atendimentos pela MVO como a recusa a fazer as tarefas escolares, entre inúmeras outras possibilidades.

Essa e as demais modalidades de mediação permitem uma interação maior e melhores resultados em sua aplicação, levando-se em consideração as peculiaridades dos conflitos. O mecanismo, contudo, possui escopo maior não só pela prática em si, mas pelos valores que são elaborados e conscientizados durante todo o processo, sendo essa sua função mais produtiva nas escolas: a função pedagógica.

2. 4 A mediação de conflitos em sua função pedagógica

Os valores, princípios e ações práticas, instituídos com a comunicação não violenta, revelam-se primordiais nas escolas para cultivar a cultura do diálogo, desenvolver o respeito mútuo e construir caminhos para a paz. O tempo da palmatória e do vigiar e punir passou. A hora agora é de buscar a institucionalização de modelos cuja disciplina seja eficiente na promoção de relações saudáveis.

Para La Taille (2009, p. 112) é importante que crianças e jovens possam se apropriar de decisões em sala de aula por meio da cooperação. Em grupos e sem pressões dos adultos, os alunos têm a liberdade de expressar seus pensamentos, convencer os colegas e serem convencidos sobre o que pensam. Os mais velhos podem e devem dar exemplos aos mais jovens, utilizando uma linguagem respeitosa e cuidadosa.

A forma de comunicação que se desenvolve nas escolas impacta no resultado de como se educa e se é educado. Falar e ouvir faz parte desse processo de construção do ser e do saber. Em contexto escolar o conflito se insere no cotidiano das pessoas, tornando complexas as relações diárias. Reforça-se a ideia de que cada educador, e mesmo o educando, em processo permanente, deve iniciar ações que combatam essa hostilidade rotineira. Não só a comunicação deve e pode ser alterada, como também mudanças de comportamentos e posturas. E a linguagem não violenta, com seus fundamentos, pode ser significativa para alcance desses resultados.

A superação da violência nas escolas prescinde da diminuição do potencial gerador de violência, transformando-a em elemento de equilíbrio nas relações, promovendo-se a paz. Toda ação que se volte para aprimorar os relacionamentos entre os membros da comunidade representa

práticas pedagógicas de educação para a paz. (CARDOSO, M. 2012, p. 78). E a comunicação não violenta, presente na mediação de conflitos, retrata e reproduz essa prática.

A Comunicação não violenta (CNV) auxilia na promoção de uma comunicação empática, simples e clara permitindo que se abordem coisas importantes sem se expressar culpas, humilhações, coação ou ameaças. Mostra-se útil na resolução dos conflitos escolares posto que tem por base a ideia de que todos os seres humanos possuem capacidade de compaixão e de oitiva verdadeira um do outro.

As escolas são espaços mais fecundos para o estabelecimento da cultura da paz por possibilitar vivências dialogais e educativas que permitam o encontro, semeiem os princípios basilares de comportamentos éticos, de respeito, dignidade e de autonomia. (LOBATO, 2016, p.117).

A comunicação não violenta educa para a cidadania ao promover uma religação entre os envolvidos nos conflitos escolares saindo da lógica dos culpados e da punição e desconstruindo comportamentos pré-estabelecidos, quebrando-se paradigmas e instrumentalizando-se o diálogo.

O diálogo se encaixa na lógica do ganha-ganha o que não ocorre com a discussão e o debate que nem sempre angariam esse resultado.

Nessa forma de abordagem é possível a utilização de expressões honestas e troca de empatias, realizadas conjuntamente nos quatro componentes da CNV. Assim, ocorre a tomada de consciência e se evita julgamentos e avaliações nos diálogos. (LOBATO, 2016, p. 122).

Esse tipo de educação requer, inclusive, a “disponibilidade de compartilhar poder, pois escutar o educando é dar voz aos seus sentimentos e necessidades, mas também é um fazer com eles”. (LOBATO, 2016, p. 118).

Muñoz e Ortuño (2015, p. 42) afirmam que a dimensão pedagógica da Mediação de Conflitos no sistema de ensino se configura em três de seus aspectos: desenvolve-se em cultura de paz; firma-se em valores como o respeito, a responsabilidade, cooperação e empatia; e ensina a gerenciar conflitos no presente e no futuro.

Afirmam, em seu primeiro aspecto dimensional, que a educação para a paz faz parte de um processo a ser construído na mentalidade das pessoas. “Puesto que las guerras nacen em la mente de los hombres, es en la mente de los hombres, donde deben erigirse los baluartes de la paz”.^[26] (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 42).

Em sua segunda configuração se presta, o método autocompositivo em análise, a promover a educação de competências e valores tanto intelectuais, quanto morais. Os intelectuais são alcançados com o conhecimento, criatividade, racionalidade e os morais na necessária observação do respeito, tolerância, solidariedade, empatia e sinceridade que o uso da metodologia requer.

No último aspecto apresentado, a mediação ensina a resolver os conflitos presentes, mas sua metodologia de atuação se projeta para o futuro, uma vez compreendido o processo tende a ser reproduzido na vida adulta. O processo educativo de cultura de paz deve ser contínuo, permanente, renovado e se firmar nos conceitos de paz positiva e de criação de perspectivas criativas para solução dos conflitos. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 42).

[26] “Uma vez que as guerras nascem nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens, onde os bastiões da paz devem ser erguidos”. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 42, tradução nossa).

Como promover mudanças comportamentais e culturais com vistas a auxiliar as superações de conflitos futuros voltadas para uma vida social mais harmoniosa nas escolas? Essa inquietação deve estar sempre viva em pensamentos e projetos de transformação social.

Nesse processo há de se investir em atuações criativas por meio de seminários, gincanas, atividades artísticas, esportivas, ações de conscientização sobre a paz e outros aprendizados de metodologias e práticas que permitam o bom convívio entre as diversidades de manifestações e opiniões, desejos e interesses.

No respeito e reconhecimento de um ser humano ao outro, por meio da superação dos individualismos, busca-se alcançar valores humanitários, sendo nesse enfoque de retomada de valores, que as atividades devem ser concentradas para vencimento da crise social, ética e moral.

É nas escolas que se observa ambiente próprio para ações dessa natureza já que se configura em local de produção e reprodução de conhecimentos e comportamentos, que resvalam também em sociedade. Desta forma, investir na educação pode contribuir para uma potencial cultura contra a violência.

Jacques Maritain (1959) destaca que a educação deve ser preenchida de tarefas adicionais no sentido de se formar um pensamento mais humanizador, afirmando:

Consideremos ahora las tareas especiales que la presente crisis de la civilización y las condiciones de nuestro mundo alocado impondrán sin duda a la educación. Ante la actual desintegración de la vida de familia, la crisis de la moralidad y la ruptura entre religión y vida; ante la crisis del Estado y de la conciencia cívica y la necesidad de los Estados democráticos de reconstruirse según un

ideal renovado, se presenta por doquier la tendencia a encargar a la educación que remedie todas esas deficiencias.^[27]

O autor complementa o raciocínio esclarecendo que “el deber de los educadores es claramente doble: simultáneamente deben cumplir los deberes esenciales de la educación humanista y adaptarlos a las exigencias presentes del bien común”.^[28] (MARITAIN, 1959).

Entre as tarefas que competem à educação, claro está nesta ótica, que deve haver uma complementação que se concentre em conhecimentos que possam servir para uma vida social mais harmonizada.

As atuações pedagógicas devem ser repensadas para estruturar novos caminhos e investir nos homens a serem produzidos para o futuro.

Para Lamy (2011, p. 16), o projeto pedagógico para construção do “homem de todos os tempos” deve incluir vitalidade, coragem, liberdade, inteligência e sensibilidade.

Vitalidade para despertar o interesse pelos conteúdos e não pela simples decoreba, permitindo-se resistir à cultura da imposição. Coragem com a pretensão de formar o homem capaz de lutar mediante a construção da

[27] “Consideremos agora as tarefas especiais que a atual crise da civilização e as condições do nosso mundo louco, sem dúvida, imporão à educação. Diante da atual desintegração da vida familiar, a crise da moralidade e a ruptura entre religião e vida; em face da crise do Estado e da consciência cívica e da necessidade de os Estados democráticos se reconstruírem de acordo com um ideal renovado, existe em toda a parte a tendência de confiar à educação para remediar todas essas deficiências”. (MARITAIN, 1959, tradução nossa).

[28] “O dever dos educadores é claramente duplo: ao mesmo tempo, eles devem cumprir os deveres essenciais da educação humanista e adaptá-los às exigências atuais do bem comum”. (MARITAIN, 1959, tradução nossa).

própria convicção e interpretação, sem se deixar levar pelo domínio de educadores dominadores.

Com a sensibilidade, explica Lamy (2011, p. 17-18), surge a necessidade de inserção de uma “multiplicidade de estímulos” com o objetivo de despertar emoções, sentimentos e sensibilidades dentro do ser. Assim, “o outro ser” também será reconhecido como importante, e nesse processo se fomenta a solidariedade.

Já a pedagogia da inteligência prima pela criação de uma aptidão para aquisição de conhecimentos de forma continuada. Devendo ser estimulado o hábito da observação, da paciência para reflexões e do amadurecimento dos pensamentos, além de educar para o contato com o conhecimento e pensamento do outro. Essa pedagogia permite a democracia e o pluralismo, tão necessários para a vida harmônica em coletividade.

A pedagogia da liberdade, por derradeiro, suscita ao vencimento de um ciclo vicioso de prisão cultural que quase sempre nos é imposto. Isso requer o contato com diversos autores e opiniões para construção de argumentos firmes e concretos. Necessário ainda assumir e fomentar posturas críticas, libertadas das palavras e gestos que impedem a investigação. (LAMY, 2011, p. 19-20).

É, de fato, pensar sem as amarras dos pensamentos padrões que nos são impostos. É aprender a reconhecer o outro como um ser pensante e com o mesmo potencial, com capacidade de defesa das suas próprias convicções. É o que o autor chama de autoconsciência. (LAMY, 2011, p. 26).

Ao defender uma mudança sistemática da educação a envolver um sério trabalho de organização ideológica para substituição da política do tipo “clientela” própria de uma estrutura econômica e cultural cultivada ao

longo do tempo, Paulo Freire (2012, p. 31) apresenta a abertura para o diálogo como instrumento de alcance de uma política verdadeiramente democrática, senão vejamos:

Não seremos capazes de uma “ideologia do desenvolvimento”, imprescindível ao ritmo progressista de nossa democratização. Nem tampouco seremos capazes de nos inserir com autenticidade, na marcha de nossa democratização, sem o “diálogo”, que será um instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para consciência transitivo-critica vital a democracia.

A escola, para desenvolver tais atitudes, deve se centrar no educando e na comunidade local, levando em consideração o humano que nela vivencia suas experiências. Pedagogicamente, a pesquisa e o ensino devem ser afinados e conectados com suas vivências, a apontar soluções e formas personalizadas de tratar suas questões, conflitos e crescimento cultural e não a mera repetição de conteúdo.

Aprender a aprender é a mensagem emanada pelo autor para mestres e alunos em lugar da escravização a conteúdos rígidos e nacionalizados. Aprender ainda a governar seus destinos pela ingerência e a trabalhar em grupo, treinando as soluções coletivas. (FREIRE, 2012, p. 85).

A prática da democracia, leciona Freire (2012, p. 93), é algo a ser aprendido e por ser uma atitude mental não deve se limitar aos recintos acadêmicos, congressos, repartições ou meras discussões intelectivas, terá de ser iniciada nas escolas, ainda no jardim de infância, seguindo pelos demais níveis de ensino, grupo de jovens ou onde quer que se reúnam homens dispostos a discutir o bem comum.

O desafio se apresenta com a construção pedagógica de uma educação para o enfrentamento de uma situação historicamente vivenciada por decisões de caráter externo e que foram sendo impostas à sociedade brasileira. Decisões criadas com base em uma consciência que se hospeda na opressão e não na formação de uma consciência livre e criadora, que deve fazer parte de regimes autenticamente democráticos.

As exigências dos novos tempos requerem o compromisso de formação de uma frente de diálogos com colaboração para a educação do homem, com a ação de diversos segmentos, a exemplo de economistas, sociólogos e tantos outros profissionais que se voltem para a melhoria dos padrões de educação. É a transdisciplinaridade.

A educação criticizadora, defendida, há de se basear pela produção de deliberações coletivas, traçadas pelo consenso e compreensão intelectuais. Que tenha por foco o desenvolvimento de poderes intelectuais e “dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora de muitos dos nossos hábitos mentais”. (FREIRE, 2009, p. 97).

Essa educação pretendida não pode temer a discussão corajosa de seus problemas e em diálogo permanente deve buscar alcançar verdades comuns.

As experiências democráticas se fazem com a sua prática e quanto mais democrático o grupo, mais crítico será. Quanto menos democrático mais ingênuo e acrítico se formará. (FREIRE, 2009, p. 97).

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos

temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impondo-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2009, p. 104).

Não se trata aqui de simples alterações às propostas pedagógicas aplicadas ou aplicáveis, tal discussão foge da temática a ser enfrentada, no entanto, a sugestão é de utilização de metodologias diferenciadas nas escolas e que devem incluir todos os seus atores nesse processo. A gestão democrática e participativa deve ser apresentada e colocada em pauta nas escolas, como recomendado pela Constituição e por ser a forma mais humanizada de gestão.

A mediação de conflitos, como seus princípios já sugerem, há de ser desejada e ter participação “voluntária”, não devendo ser imposta e sim fruto de políticas educacionais. Quando ação isolada, solucionando pontualmente o conflito, de forma pouco participativa, pode não produzir os seus melhores resultados, quais sejam: o empoderamento, o consenso legítimo, a superação dos desconfortos ocasionados pelo conflito e a pacificação entre os indivíduos em desarmonia. Tais resultados somente se alcançam quando a prática da mediação é permeada de ações pedagógicas no sentido de educar para a vida coletiva.

Sem o apoio e esforço dos que fazem a comunidade escolar, o projeto pode não ter bom êxito, requerendo uma conscientização de todos nesse sentido antes de se iniciarem as atividades.

Com uma preparação inicial, mediante o apoio institucional, a escola terá possibilidades de manter sua equipe de construção da paz, com o reforço da mediação de conflitos.

A Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (2010), em seu artigo 5º^[29], defende essa atuação ao afirmar que o programa de métodos consensuais a ser instituído será implementado por uma rede formada por todos os órgãos sejam do Judiciário, de entidades públicas ou privadas parceiras, inclusive formado por universidades e instituições de ensino.

Com teor semelhante, a Resolução nº 174/2016, em seu artigo 4º, parágrafo único recomenda o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos, privados e instituições de ensino para o incentivo à auto-composição e pacificação social através da mediação. (CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO, 2016, Art. 4º).

De forma ainda mais ampla, a Resolução nº 118/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público (2014b) dispõe sobre a adoção da auto-composição, no âmbito do Ministério Público, e, já em seus considerandos, informa que a adoção de mecanismos de autocomposição tem se tornado uma tendência mundial. Institui, assim, no Art. 7º, inciso VII, alínea “d”, aponta como atribuição dos Núcleos Permanentes de Incentivo à Autocomposição a adoção de estímulo a programas de mediação escolar, entre outras. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014b, Art. 7º)^[30].

[29] Artigo 5º. O programa será implementado com a participação de rede constituída por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições de ensino.

[30] Art. 7º, [...] VII – a criação de Núcleos Permanentes de Incentivo à Autocomposição,

Pensar na sociedade que queremos ter, requer uma constante preocupação com a sua formação ainda nas bases educacionais. A proposta da mediação de conflitos nas escolas se relaciona diretamente com a possibilidade de construção conjunta das regras da própria escola e das responsabilidades para sua manutenção como tarefa de todos, precognizando o aprendizado para a cidadania por meio do conhecimento de ações comunicativas atribuídas a modelos de gestão democráticos.

Essa forma de atuação não se afina com modelos de gestão autoritários, já que nesse enfoque não há participação dos envolvidos, e sim comandos de cargos diretivos, às vezes até abusivos, a serem meramente seguidos à custa de sofrimentos variados impostos a todos nesse processo. Nesse caso não há o estímulo à inteligência, à criatividade e à criticidade na formação dos indivíduos.

Dentre as ações dessa perspectiva mais humanista de atuação, Gil (2009, p. 27) propõe: a) harmonização entre necessidade e valores sociais; b) a probabilidade em lugar da mera competição e/ou simples cooperação; c) o crescimento tomando forma entre a autocracia do método tradicional e a ampla liberdade do método humanista; d) responsabilidade; e) criatividade; f) orientação para solução dos problemas escolares; e g) ênfase ao processo ensino-aprendizagem.

A educação com a prática da mediação, realizada na fase de formação do ser, teria por consequência natural a educação para a democracia, para a cidadania, para a boa convivência.

compostos por membros, cuja coordenação será atribuída, preferencialmente, aos profissionais atuantes na área, com as seguintes atribuições, entre outras: [...] d) estimular programas de negociação e mediação comunitária, escolar e sanitária, dentre outras.

O caráter pedagógico proposto pela mediação visa a obtenção de objetivos educacionais voltados para o desenvolvimento de valores intelectuais e morais, para gerenciamento de conflitos presentes e futuros e para desenvolvimento de uma cultura de paz. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 42).

Os valores intelectuais compreendem a aquisição e conhecimentos do conflito como um todo, habilidades comunicacionais num reforço à educação emocional e desenvolvimento da criatividade na busca de soluções, além do desenvolvimento racional para escolha de opções que sejam válidas para seus interesses. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 44).

Em relação aos valores morais, a mediação permite sua elaboração, ao dimensionar as responsabilidades de cada um que ativamente colabora com a construção das soluções dos próprios conflitos. Desenvolve o respeito ao outro, as diferenças de percepções e legitimidade de suas razões, tanto quanto às próprias. Empatia e respeito a todos, gerando solidariedade e auxílio aos que se comprometem a ajudar seus iguais para superarem os conflitos. Permite, ainda, uma comunicação clara e franca, compreensões mútuas, confiança nas próprias habilidades à medida que superam os conflitos encontrando alternativas não violentas para seu tratamento. Esse aprendizado tende a se repetir no futuro e em meio social. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 44).

O aprendizado pedagógico para a paz, concretiza-se com o desenvolvimento perene da personalidade, estimulando-a continuamente para a prática da não violência. Assim, em meio ao desenvolvimento moral dos alunos, deve-se criar espaços para o diálogo, o respeito, a tolerância, a justiça, a felicidade, a solidariedade, a compreensão. Ou seja, educar para viver juntos uns com os outros. (MUÑOZ; ORTUÑO, 2015, p. 42-43).

Nesse contexto, os conflitos nas escolas devem ser conhecidos, prevenidos e, ainda, receber tratamento adequado por meio da mediação de conflitos. Devendo, ainda, merecer destaque as políticas públicas que visem a efetividade dessas ações, assegurem os direitos fundamentais para uma educação de qualidade, permitindo um alcance de justiça para os conflitos interpessoais escolares e que visem, ainda, respeitar a dignidade de cada um e a paz entre os indivíduos. Os princípios e valores inseridos na Mediação de Conflitos contribuem e dão suporte a essas políticas, como se pode observar nas linhas seguintes.

3 FUNDAMENTOS JURÍDICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A inscrição do amor no conflito/Uma forma de realização da autonomia/Uma possibilidade de crescimento interior através dos conflitos/Um modo de transformação dos conflitos a partir das próprias identidades/Uma prática dos conflitos sustentada pela compaixão e pela sensibilidade/Um paradigma cultural e um paradigma específico do Direito/Um Direito da outridade/Uma concepção ecológica do Direito/Um modo particular de terapia/ Uma nova visão da cidadania, dos direitos humanos e da democracia. (WARAT, 2004b, p. 67-68).

Como fundamentação jurídica, social e filosófica a referendar a prática da mediação nas escolas, foram destacados o constitucionalismo atual ou neoconstitucionalismo, com as características dos textos constitucionais enxertados pelos valores previstos nos Direitos Humanitários, com destaque maior para a dignidade humana.

Com esse enfoque de dignidade da pessoa humana, o direito a uma prática educacional de qualidade e de preparação para a cidadania em vivência coletiva e o novo ideário de acesso à justiça são apresentados como direitos fundamentais alcançáveis nas escolas com a prática da mediação de conflitos.

Todos esses direitos a serem implementados e a receberem o respaldo da ciência jurídica que apregoa uma dialética de transformação das experiências práticas em objeto científico, presentes na filosofia de Luis Alberto Warat, são marcados pelo amor da mediação lecionada por esse jurista.

A mediação de conflitos será apresentada em práticas empíricas por meio de estudos em textos que abordam as experiências já realizadas em algumas escolas do país e do estrangeiro, evidenciando, com seus resultados, que o instituto da mediação é prática positiva e proveitosa a ser utilizada na promoção de educação para a cidadania e vivência coletiva de qualidade, equilíbrio e respeito à alteridade, além de construir, de forma inequívoca, uma cultura da pacificação nas escolas.

Na construção histórica de sua cientificidade, o Direito se afastou dos cidadãos^[31] com suas decisões muito técnicas, de difícil compreensão e alcance para a maioria da população. Isso culminou, nas últimas décadas, em uma crise de credibilidade do próprio Judiciário em razão do aumento incessante de demandas^[32]. Tal constatação vem impulsionando mudanças sistemáticas nesse Poder^[33], o que culminou com alte-

[31] André Gomma de Azevedo (2001, p. 14) também evidencia esse afastamento ao esclarecer que a moderna doutrina processual se volta para uma “crítica ao modelo metodológico antigo” cujo o sistema propugnado é extremamente técnico pautado na ordem jurídica processual e visa perseguir um outro aspecto ético do processo em sua conotação deontológica.

[32] O relatório Justiça em Números 2018 do CNJ acusou que o Poder Judiciário encerrou o ano de 2017 com 80,1 milhões de processos ainda em tramitação. Nesse referido ano ingressaram 29,1 milhões de processos e mesmo tendo sido dado baixa em um quantitativo 31 milhões, ainda ficou um déficit de 80,1 milhões de processos aguardando decisão definitiva. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018).

[33] A Emenda Constitucional 45/2004 implementou a Reforma no Poder Judiciário acrescentando ao artigo 5º o inciso LXXVIII, no rol dos direitos fundamentais, o direito à razoável duração do processo e os meios que possam garantir a celeri-

rações constitucionais e o surgimento do Conselho Nacional de Justiça. O resultado dessas mudanças trouxe como ações do CNJ a criação de uma política pública[34] de inserção de métodos consensuais, buscando transformar esse ambiente em um ambiente num espaço onde as pessoas possam ter opções de escolhas do meio a utilizar para solucionar seus conflitos.

Esses fatores circunstanciaram a mudança paradigmática do Judiciário nacional, aqui em exame. Tal mudança tem como ato normativo emblemático a Resolução nº 125, de 2010, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). [...]A responsabilidade social e o acesso ao sistema de Justiça são objetivos estratégicos do Poder Judiciário – dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses [...]. (SANTOS, 2014, p. 49).

A mediação de conflitos é instituída no Judiciário Brasileiro promovendo outra possibilidade para solucionar conflitos no mundo jurídico, que não só a sentença. Visando, o novo mecanismo, a participação do jurisdicionado nas decisões ali postas. Assim, o diálogo passa a integrar o sistema de resolução de disputas no Judiciário e permite uma maior aproximação entre os indivíduos e o próprio poder.

Na mediação e conciliação as decisões são tomadas pelas próprias partes e chanceladas pelo juiz. Essa forma de solução de conflitos não precisa, necessariamente, ocorrer no Judiciário exclusivamente, sendo salutar a sua institucionalização em todos os campos sociais para a promoção

dade de sua tramitação e ainda criando o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Art. 103-B, CRFB/1988).

[34] A Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é a política pública de Métodos Consensuais para aplicação no Judiciário Nacional.

de diálogos, como a própria Resolução nº 125/2010 CNJ sugere em seu artigo quinto (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010, Art. 5º)^[35], em conformidade com os preceitos do Neoconstitucionalismo.

3.1 Perspectivas do estado moderno contemporâneo – Neoconstitucionalismo

Compreende-se por constitucionalismo o atendimento de posturas ideológicas favoráveis à adoção de uma Carta Constitucional que delimite o exercício do poder por quem quer que o exerça. Esse movimento perpassou por diversas fases, desde de sua simples limitação ao poder do soberano, como instituído inicialmente, à limitação de qualquer tipo de poder em exercício, inclusive a atual democracia, um poder do povo.

Conciliar constitucionalismo e democracia a partir de então tem se mostrado de grande complexidade, uma vez que se o constitucionalismo se reveste de um liberalismo voltado para obtenção de um espaço de atuação junto ao Estado também se apresenta, após a impotência das versões liberais em solucionar as questões sociais no século XIX, com forte característica de ser mais propositivo ao englobar os direitos prestacionais. Quando, então, a Constituição passa a albergar os direitos fundamentais que devem ficar de fora do constante processo de alterações ou de deliberações democráticas. (CHUEIRI; GODOY, 2010, p. 160).

Ferrajoli (2015, p. 12) esclarece que todos os avanços que se deram para tutelar os direitos e garantias são frutos de movimentos históricos que

[35] Art. 5º. O programa será implementado com a participação de rede constituída por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições de ensino.

resultaram em diversas transformações de conceitos fundamentais e de concepções teórico-filosóficas da sociedade. Explica, ainda, que os movimentos ocorrem e se aceleram nos momentos de crises, a exemplo do que ocorreu após a segunda guerra mundial.

Há, nas lições expressas por Amélia Sampaio Rossi (2011, p. 236), uma vinculação do neoconstitucionalismo a três importantes sentidos que são destacados a seguir: um sentido teórico, um sentido ideológico e um último metodológico. Em sua base, ou sentido teórico, o neoconstitucionalismo se associa a uma Constituição normativa, portadora de regras e princípios, que se formata no reconhecimento dos Direitos Fundamentais. Na segunda abordagem, a ideológica, a ideia é de adoção de um modelo axiológico de Constituição que defende uma hermenêutica específica constitucional e diferenciada em relação a todo o ordenamento.

E na última análise, a metodológica, destaca-se a defesa de uma tese de conexão necessária entre Direito e Moral ou Ética. O que justifica o fato de diversas decisões na atualidade se revestirem de um cunho moralizante e pedagógico para a sociedade, a se refletir no campo jurídico.

As limitações materiais constitucionais de reforma do poder constituinte realizam uma verdadeira vedação à supressão total ou parcial daquilo que foi convencionado como cláusulas pétreas, irredutíveis cujo conteúdo mínimo “irredutível, que consiste num núcleo cujo conteúdo mínimo é irreformável”. (CUNHA JR., 2013, p. 243).

As constituições europeias do pós-guerras mundiais, em suas concepções jurídicas, são documentos impregnados de normas de elevado teor axiológico e carregados de temas que não lhes eram próprios em outrora. Tudo isso como resultado do crescimento dos Direitos Humanos no período posterior à segunda guerra mundial

Esse novo enfoque constitucional tem proporcionado também releituras de programas políticos e experiências de novas formas de modernidade política e econômica, obrigando os estudiosos do direito constitucional a prestarem mais atenção a problemas vinculados à crise de representação, ao envolvimento cada vez mais influente do Direito Internacional global e, ainda, a um direito constitucional comunitário, sem deixar de dar atenção aos novos direitos intimamente ligados à liberdade e à dignidade da pessoa humana. (CANOTILHO, 1999, p. 24).

A constitucionalização extraída das lições de Barroso (2005, p. 16-17) implica em um efeito expansivo do conteúdo axiológico e material a irradiar das normas constitucionais para todo o sistema jurídico. Assim, valores, fins públicos e comportamentos contidos nos princípios moralizantes e nas regras da Constituição, passam a condicionar a validade e o sentido de todas as demais normas infraconstitucionais, bem como exigir a sua observação em todos os órgãos, instituições e comunidades.

Outra característica avistável, no teor das Constituições, está na inclusão dos direitos individuais e políticos e nos direitos sociais prestacionais, onde em razão de uma interpretação abrangente e extensiva dessas normas e da constitucionalização do ordenamento jurídico, bem como de novas leituras em seus mais diversos ramos, foi o crescimento em importância atribuído ao Poder Judiciário, “desenho institucional do Estado Contemporâneo”. (SARMENTO, 2009, p. 2).

A Constituição do Brasil de 1988 apresentou ao Estado uma consagração aos direitos sociais e uma garantia a todos do direito à sua dignidade, fator que os legitimam, sendo esse direito um fundamento do Estado e da própria sociedade.

Não há como negar. O princípio jurídico da dignidade da pessoa humana decola do pressuposto de que todo ser humano é um microcosmo. Um universo em si mesmo. Um ser absolutamente único, na medida em que, se é parte de um todo, é também um todo à parte. (BRITTO, 2012, p. 27).

Há de se reconhecer que do princípio da dignidade humana se sobrepõe a necessidade do ser humano de viver em comunidade. E é essa constatação que justifica a consagração de direitos humanos fundamentais extremamente vinculados ao conceito de pessoa possuidora de dignidade, a se configurar em um novo paradigma do Estado Democrático de Direito, em sua vertente humanizadora.

A escola dentro dessa ótica não pode ser somente um lugar de transmissão de saberes, posto que, sobretudo, deve ser encarada como lugar de vivências cidadãs, onde os indivíduos precisam se considerar seres sociais dentro de uma organização, que deve assegurar a todos condições de desenvolvimento com dignidade.[36] Os direitos fundamentais devem assim ser observados, estudados e respeitados desde a primeira infância.

3.2 Direitos fundamentais em efetividade nas escolas

O constitucionalismo da atualidade, carregado de valores e direitos sociais, requer esforços não só do Estado como também dos diversos órgãos que o compõem, instituições particulares e, ainda, da própria

[36] Para Fábio Konder Comparato (1997, p. 17) o ser humano somente consegue desenvolver suas virtudes de pessoa humana (capaz de se auto aperfeiçoar e desenvolver cultura) quando inserido em meio social, uma vez que a racionalidade, o amor e a capacidade de criar esteticamente são elementos essencialmente comunicativos.

sociedade para sua efetivação e concretização. Com a mediação nas escolas, evidenciam-se vários direitos fundamentais a serem prestigiados na prática escolar, podendo-se destacar: a dignidade da pessoa humana, a educação prática, a cidadania e o acesso à justiça em novos parâmetros.

Na Constituição de 1988 do Brasil, os direitos fundamentais estão elencados no Título II, dos artigos 5º ao 17 e capítulos I a V, sem prejuízo de outros. O artigo 5º traz um rol extenso de direitos individuais e coletivos diretamente relacionados à dignidade da pessoa humana e, no artigo 6º, avistam-se os direitos sociais com foco na concretização da igualdade social a fundamentar o Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 1988, Art. 5º).

O artigo 14 complementa essa abordagem prevendo, ainda, os direitos políticos que permitem a participação do indivíduo em seu exercício de liberdade até mesmo em temas do Estado. (BRASIL, 1988, Art. 14).

Os direitos fundamentais prestacionais pressupõem um comportamento ativo do Estado para promoção de uma compensação, em caso de desigualdades sociais, permitindo uma liberdade e igualdade real e efetiva de oportunidades para o exercício da participação nas discussões relevantes sobre diversos temas, além dos de Estado.

Promover a igualdade se mostra tarefa necessária e essencial a um projeto democrático que deve se refletir no exercício democrático dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais, mas também culturais. (PIOVESAN, 2012, p. 192).

Destaca-se, ainda, que a interpretação jurídica nesses casos deve ser realizada em prol da dignidade da pessoa, em atendimento a uma exegese do Direito Internacional dos Direitos Humanos, já consagrados internacionalmente por sua jurisprudência. (RAMOS, 2015, p. 143).

Para Karyna Batista Sposato (2011, p. 40) a Constituição de 1988 confere um sistema especial e prioritário de proteção^[37] aos direitos das crianças e adolescentes, no capítulo VII, em relação aos adultos^[38], com especial destaque para o artigo 227, que garante com prioridade absoluta seus direitos, obrigando a todos (Estado, sociedade e família) nessa garantia^[39]. Essa proteção possui raiz fincada

[37] Três artigos do sistema legal brasileiro confirmam a Doutrina da Proteção Integral: Artigos 227 da Constituição Federal de 1988 e artigos 3º e 4º do ECA. [...] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227) ECA [...] Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º (do mesmo estatuto) dispõe: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990b).

[38] No regime anterior, a construção legal do direito do menor primou pela afronta a direitos, os mais elementares, a esse grupo, como os direitos à saúde, à educação, à própria vida e à convivência familiar, já que o menor carente poderia ter sua liberdade privada sob a presunção de ser um futuro delinquente, e nessa ótica e regra a mesma medida jurídica utilizada era utilizada para quem era carente como também para quem era abandonado. (MACHADO, 2003, p. 48). Ainda sobre a temática, Karyna Batista Sposato (2011, p. 32) esclarece que a Doutrina da Situação Irregular se caracterizou pela estruturação de ações políticas de manutenção do *status quo* aos menores abandonados e vulneráveis, bem como de abandono jurídico das garantias do Estado de Direito aos menores infratores, encarados como perigosos.

[39] Martha de Toledo Machado complementa apontando a referida proteção nos artigos 226 e 228 e no caput e §§ 3º, 4º, 5º e 8º do artigo 229 todos da Constituição

nos Direitos Humanos, tendo por consequência a manifestação da própria dignidade humana que representa um fundamento do Estado Democrático de Direito Brasileiro.

A Doutrina da Proteção Integral, inaugurada na Constituição, orienta todo o ordenamento para a radical observância da proteção aos direitos humanitários pertinentes às crianças, adolescentes e jovens, sendo todos eles sujeitos especiais de direitos em relação à família, à própria sociedade, como também ao Estado. (MACHADO, 2003, p. 50-51).

Isso significa que os valores de proteção para as crianças e adolescentes, instituídos na Constituição, são de cunho supremo e superior “positivado em norma-princípio, que orienta valorativamente a interpretação de todo o ordenamento [...]”. (MACHADO, 2003, p. 103).

Marques e Miragem (2014, p. 131-134), ao tratar o tema da proteção aos vulneráveis, assim compreendidas as crianças e adolescentes, reforçam a ideia de que a constitucionalização do direito, em sua função social, abrange a proteção aos direitos dos vulneráveis em geral guiada pela dignidade da pessoa humana, devendo este grupo receber do Estado prestações positivas e ações afirmativas perenes. Nesse sentido, práticas humanizadoras, ao serem priorizadas para esse público, agirão em conformidade com a própria Constituição.[40]

Federal e que fazem referências a direitos fundamentais para pessoas humanas em condição especial, que são as pessoas ainda em fase de desenvolvimento, portanto, as crianças e adolescentes por sua condição de maior vulnerabilidade. (MACHADO, 2003, p. 106).

[40] Vezzulla (2004, p. 118-119), defende a instituição da mediação de conflitos como complementação educacional para tratamento preventivo de conflitos às famílias, às escolas e à comunidade, que em conjunto com outras ações a serem implementadas pelas Varas de Família, e demais instituições que tratem adolescentes

O princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana é um valor fundamental a servir de fundamento ético e jurídico para todos os direitos materialmente fundamentais. Seu conteúdo jurídico é composto pela autonomia individual e pelo valor comunitário, sendo imprescindível dar-lhe uma dimensão objetiva para um uso operacional e prático em todos os espaços. (BARROSO, 2017, p.30). Essa será, assim, a primeira abordagem de direitos a se efetivarem nas escolas, com a implantação da mediação de conflitos.

A Dignidade Humana nas palavras do jurista Ingo Sarlet (2012, p. 73) assim se compreende:

Assim sendo, temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

Fica clara, nessa definição, a relação indissociável entre dignidade e direitos fundamentais.

A dignidade da pessoa humana emerge do Direito Internacional dos Direitos Humanos e tem como destaque, entre os documentos que a

e crianças, como medida que complementaria a proteção integral instituída pela atual Constituição Federal.

preconizam, a Declaração de Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas, seguindo-se de diversos pactos e de Constituições cada vez mais comprometidas com esse e outros direitos.

As dimensões (1ª, 2ª e 3ª) que representam a evolução dos direitos na Constituição apontam o reconhecimento e a afirmação paulatinos dos direitos fundamentais. Assim se firma uma fundamentação ética dos direitos humanos a reconhecer condições imprescindíveis para garantir vida digna aos homens, caracterizando-se como principal vetor do ordenamento jurídico. (RAMOS, 2015, p. 57).

Nesse sentido, Bidart Campos (1989, p. 74) defende que os direitos humanos devem se projetar e promover políticas efetivas de bem-estar em todas as áreas (econômica, social, cultural) a permitir o gozo dos direitos por todos, inclusive dos menos favorecidos.

A dignidade da pessoa humana foi paulatinamente sendo inserida em vários textos mundo afora, sendo avistável nas Constituições alemã (ALEMANHA, 1919), espanhola (ESPANHA, 1978)^[41], portuguesa (PORTUGAL, 1976)^[42] entre tantas outras.

[41] [...] *Artículo 10. 1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social, no original. 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad, no original.*

Artigo 10. 1. A dignidade da pessoa, os direitos invioláveis que lhes são inerentes, o livre desenvolvimento da personalidade, o respeito às leis e aos direitos dos demais são fundamento da ordem política e da paz social. 2. As normas relativas aos direitos fundamentais e as liberdades que a Constituição reconhece se interpretarão em conformidade. (ESPANHA, 1978, tradução nossa).

[42] Art. 1.º. República Portuguesa. Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Essa preocupação invade também a garantia de proteção especial à criança, adolescentes e jovens, estando presente em vários instrumentos internacionais como se pode avistar na Convenção sobre os direitos das crianças, 1990, recepcionada no Brasil pelo Decreto 99.710/1990^[43], na Declaração dos Direitos da Criança da ONU 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)^[44], no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (art. 24)^[45], no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1992a, Art. 10)^[46] e, ainda, em

[43] Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990a), promulga a Convenção sobre os direitos da criança, resultado de outros documentos que visava abolir o trabalho infantil. Ainda sobre a temática, verificar o texto: “A democracia e os direitos da criança”. (BARATTA, 2013).

[44] É composta por 54 artigos ao todo e tem por objetivo estabelecer diretrizes para políticas estatais de seus estados-membros voltadas para o desenvolvimento saudável no período da infância posto ser essa fase de formação basilar para o caráter e a personalidade humanas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

[45] Recepcionado no Brasil pelo Decreto nº 592 de 06 de julho de 1992. [...] Art. 24. Toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requerer por parte de sua família, da sociedade e do Estado 2. Toda criança deverá ser registrada imediatamente após seu nascimento e deverá receber um nome. 3. Toda criança terá o direito de adquirir uma nacionalidade. (BRASIL, 1992b).

[46] Art. 10. Toda pessoa privada de liberdade será tratada humanamente e com o respeito devido à dignidade inerente ao ser humano. a) os arguidos ficam separados dos condenados, salvo em circunstâncias excepcionais e serão submetidos a um tratamento diferente, adequado à sua condição de pessoas não condenadas; b) Os arguidos menores ficam separados dos adultos e deverão ser levados a julgamento nos tribunais de justiça com a maior brevidade possível. O regime penitenciário terá como finalidade o melhoramento e a readaptação social dos detidos. Os delinquentes menores estão separados dos adultos e serão submetidos a um tratamento adequado à sua idade e condição jurídica. Esse Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi recepcionado no Brasil pelo Decreto nº 592/1992, em 06 de julho de 1992. (BRASIL, 1992b).

estatutos e outros instrumentos próprios de organizações internacionais. Todos a primar pelo bem-estar das crianças, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização dos Estados Americanos (OEA). Tais mecanismos e documentos fundamentam o respeito aos direitos pertinentes ao bem-estar das crianças.

Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990 promulga a Convenção sobre os direitos da criança

E esse bem-estar não se concretiza enquanto não se garante o direito de manifestação, de se ter resguardados direitos humanos culturais e de identidade, incluindo o de ser um sujeito ativo em sua própria adoção. O que vai significar poder opinar e auxiliar nas decisões acerca de temas que lhes digam respeito, podendo essa condição ser alcançada nas escolas por meio da mediação com a maioria dos conflitos em que se envolvem. (MARQUES; MIRAGEM, 2014, p. 132-133).

O Estatuto da Criança e do Adolescente assim dispõe em seus artigos 4º, 53 e 54. Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1990b).

Essa proteção se apresenta também nos textos normativos internos que, de igual modo dos textos internacionais, defendem a proteção à criança, como se pode exemplificar com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990b)^[47], que engloba a garantia a uma educação gratuita, que favoreça uma cultura geral e a desenvolver noções de paz, de tolerância e compreensão para com seus semelhantes e a uma vida familiar harmônica.

Dos ensinamentos de Marques e Miragem (2014, p. 123), depreende-se que o direito constitucional, ao se irradiar para o direito privado, o preencherá de uma preocupação humanitária impulsionado pela dignidade da pessoa humana, buscando uma proteção maior a abarcar todas as garantias e manifestações de liberdade, de respeito, de privacidade e de identidade humanas.

Decorrerá dessa influência, a busca por uma justiça pautada no equilíbrio social “como instrumento de combate aos males da sociedade atual por meio da imposição de um patamar superior de respeito à

[47] O Estatuto da Criança e do Adolescente assim dispõe em seus artigos 4º, 53 e 54. Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1990b).

pessoa humana [...]”. (MARQUES; MIRAGEM, 2014, p. 124). A ideia de ser humano e de sujeito se alterou em nossa sociedade atual uma vez que de “individual” passou a ser “individual e coletiva”, a ser “artificial e natural” e a ter todas essas características em conjunto, de sorte que exercerá diversificados papéis na sociedade, tratando-se, portanto, de um sujeito plural.

Esclarecem os autores que a Convenção de Direitos da Criança da ONU considera a criança como sendo todo ser humano desde a data de seu nascimento até os 18 anos, englobando o período de adolescência. A adolescência é identificada pela medicina como compreendendo o período em que surgem os sinais da sexualidade (12 a 14 anos) até 18, podendo chegar até os 21 anos. Para alguns instrumentos internacionais, a palavra juventude define melhor esse período, associando-o com o tempo de exercício de direitos públicos civis. (MARQUES; MIRAGEM, 2014, p. 132-133).

O artigo 2º do ECA, também de forma similar, afirma que até os doze anos o indivíduo é criança e dos 12 aos 18 é adolescente.

Essa referência, contudo, não representa o que pode ocorrer com as pessoas, enquanto consciência subjetiva, tema que já se apresenta como uma dificuldade de diálogo entre o Direito e a Psicanálise (onde para essa segunda modalidade de profissionais essa identificação está submetida ao inconsciente)^[48], como bem descreve Alexandre Morais da Rosa (2007, p. 148):

[48] Sobre o tema ver o artigo publicado “Adolescência como tempo do sujeito na psicanálise” que traz interessantes esclarecimentos acerca dos estudos de Freud e Lacan para formação da subjetividade humana na abordagem das psicanalistas Valéria Sampaio Ferrão e Maria Cristina Poli (2014).

Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) estabelecer que a adolescência se inicia aos doze anos e termina aos 18 (ECA, art. 2º), somente os que sofrem do que já se chamou de “Complexo de Prazo de Validade” é que podem acreditar que isto corresponde à realidade. Cada adolescência é única, singular, e como tal deve ser respeitada em sua alteridade.

Essa unicidade deve ser levada em conta pelos profissionais que lidam diariamente com esses indivíduos. Respeitando esse momento de desenvolvimento especial que pode culminar em diversos sintomas e ações, a exemplo de dificuldades no rendimento escolar, condutas masoquistas, distúrbios de comportamento, ansiedade, problemas de relacionamento, enfim, uma gama de situações possíveis e que fazem parte desse processo de autoconhecimento e de conflitos íntimos, em busca de uma identidade própria, que pode perdurar por tempos bastante variados de pessoa para pessoa e culminar com diversos comportamentos, inclusive condutas delinquentes. (MORAIS DA ROSA, 2007, p. 149).

Essa condição especial é que pode e deve ser levada em conta, ante as diversidades de conflitos, para, mediante atendimento adequado, abrirem-se portas para o diálogo com as crianças e adolescentes, seus grupos de afinidades e familiares.

Na atual Constituição em vigor (1988) não há distinção jurídica entre crianças e adolescentes, sendo pertinentes a todos eles os direitos fundamentais previstos em suas normas. (SPOSATO, 2011, p. 41).

Extrai-se, assim, a afinidade legislativa e doutrinária com os objetivos pedagógicos decorrentes da prática da mediação de conflitos nas escolas, uma vez que esta promove a integração de todos, estimulando a participação ativa e construção conjunta das soluções para os conflitos. E, sobretudo, traçam-se responsabilidades com a realização prática dessas soluções, já que promovidas e idealizadas por eles próprios.

A resolução de conflitos por meio da mediação implica em uma participação dos envolvidos no procedimento mediativo, a formatar uma solução que alcance os interesses do grupo e não só de um dos indivíduos. Esse processo auxilia no desenvolvimento da inteligência, da criatividade, da moderação e do respeito mútuo, além de promover a dignidade de cada um nesse ambiente.

Pela mediação ocorre uma mudança de paradigmas na forma de solucionar os conflitos, migrando-se de uma forma de barganha de posições para um outro tipo que promova o encontro de interesses, buscando-se opções por trás das posições manifestadas no início. (FIORELLI, 2008, p. 44).

Vezzulla (2013, p. 70) esclarece que a autodeterminação do indivíduo é que fundamenta a dignidade humana no processo de mediação, uma vez que essa se alcança com a participação ativa do indivíduo na construção de sua própria existência, ao decidir seus conflitos.

O processo da mediação, ao dar voz aos indivíduos e ao permitir a construção de soluções próprias (empoderando-os), e estimulando o respeito ao outro (com suas características, peculiaridades e culturas), promove o tratamento digno a todos no ambiente escolar.

Parte-se de planos individuais para projetos maiores de educação da sociedade, em uma preparação para lidar com situações conflitivas diversas e de forma prospectiva, positiva e construtiva.

A mediação de conflitos no ordenamento jurídico brasileiro foi inserida no Código de Processo Civil, Lei nº 13.105/2015, no campo das normas fundamentais (Art. 3º, Art. 165 a 167, Art. 170 a 174 e Artigos 334 e 335 da referida lei (BRASIL, 2015a). E possui como regra o respeito aos princípios fundamentais estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), sendo eles: confidencialidade, independência, decisão informada, competência, imparcialidade, autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes, empoderamento e validação, conforme já esclarecido no capítulo anterior. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010).

A mediação é promotora dos direitos fundamentais e da educação para a cidadania, além de estimular a solidariedade e a fraternidade sociais[49]. Portanto, um verdadeiro acesso a direitos fundamentais, tornando-se, assim, um novo direito fundamental.

Os direitos fundamentais dialogam com a ordem jurídica constitucional ao guardar uma relação íntima com os direitos humanos e ao abrigar valores universais tais como: dignidade, liberdade e igualdade.

Dentro desse contexto, considera-se que a mediação pode ser caracterizada como direito fundamental, não pelo critério da disposição expressa, mas pelo fato de que o instituto possui objetivo análogo aos direitos formalmente fundamentais, previstos na Constituição de 1988, como a busca da liberdade e pela igualdade entre os indivíduos. (ANDRADE; SANTIAGO, 2018, p. 61).

[49] Carlos Augusto Alcântara Machado, no livro “A Fraternidade como categoria jurídica: fundamentos e alcance”, apresenta uma indissociável relação entre a necessária perseguição social ao princípio da dignidade humana com a formação e fundamentação de um constitucionalismo fraternal. A Constituição ao inserir a fraternidade em seu preâmbulo e a apontar o bem-estar em vários dos seus dispositivos como um valor supremo, reconheceu os direitos de fraternidade, permitindo “o advento do constitucionalismo fraternal”. (MACHADO, 2017, p. 129).

As ações pedagógicas mediativas ao serem efetivadas, de forma a incitar a pacificação e abrir espaços para o diálogo, instauram, assim, meios de realização dos direitos fundamentais e de tratamento digno a todos os integrantes da escola e da comunidade.

Sua implantação, manutenção e ocorrência, contudo, requererão esforços de todos os que compõem a escola, aliados a órgãos públicos, instituições públicas, privadas e ao próprio Estado.

Fernando da Silva Cardoso (2015, p. 184), sensível a essa realidade, chama a atenção para a importância de haver uma articulação entre a escola e outros responsáveis pela proteção integral à criança e adolescente, que possam abrir espaço a outros olhares e escutas, mobilizar novas forças externas à instituição e que possam, ainda, lutar em conjunto para uma convivência plena de harmonia no espaço escolar e em seu entorno.

Esse esforço se revela na força material da Constituição, em razão de sua positividade, mas também se apresenta no necessário estabelecimento de instrumentos e ações práticas que permitam a efetivação dos direitos fundamentais, sobretudo, sociais, que ela comporta e que representam a horizontalidade e a homogeneização e, ainda, significa a concretização desses direitos para todos os cidadãos. (MACHADO, 2003, p. 128-129).

A Constituição se reveste de caráter de dupla dimensão de paradigmas: uma primeira que determina um compromisso com a efetividade de suas normas e uma segunda que se traduz em uma dogmática de interpretação constitucional. Supera-se, assim, o pensamento da concepção anterior de ser a Constituição meramente um conjunto de aspirações políticas, e passa-se a reconhecer seu caráter obrigatório e vinculativo e a força normativa de suas disposições. (SPOSATO, 2011, p. 35).

A dignidade humana representa, nesse contexto, direito fundamental e valor obrigatório a ser observado por todos e o ambiente escolar se apresenta propício para seu exercício diário, posto que estimulador de saberes e de práticas educacionais.

Medidas práticas devem ser tomadas para assegurar a tutela desses direitos, mediante a utilização dos sistemas e órgãos, inserindo-se nessa possibilidade a mediação de conflitos escolares como metodologia pedagógica, e não só prática de solução de conflitos, que promove o respeito ao ser humano e permite possibilidades de entendimento entre eles. Nesse aspecto, de garantia de direitos, o direito fundamental de acesso à justiça, sob novo enfoque, deve ser abordado nas linhas seguintes.

Verifica-se que as normas jurídicas nem sempre alcançam a solução adequada para as questões postas (até porque impossível se prever todos os fatos), e como consequência da necessidade de interpretação de “acordo com a Constituição”, houve uma ampliação do papel do magistrado para que, ao interpretar o trabalho do legislador, realize valorações e exerça a função de participe do processo de criação do direito, muito embora nada garanta essa atuação de forma satisfatória.^[50]

Com esse novo paradigma, o caráter relacional e intersubjetivo dos direitos receberá tratamento jurídico diferenciado, exatamente pelo fato de não conceber uma intersubjetividade excludente. O Direito precisa ser compreendido como um instrumento de pacificação social e deve ser utilizado como importante ferramenta que auxilia os seres humanos a viver harmonicamente com o outro. Não, apesar do outro. (MACHADO, 2014, p. 165).

[50] “Uma vez perguntei: quem nos protege da bondade dos bons? Do ponto de vista do cidadão comum, nada nos garante, a priori, que nas mãos do juiz estamos em boas mãos, mesmo que essas mãos sejam boas [...]”. (MARQUES NETO, 1994, p. 50).

Nas quatro últimas décadas, assistiu-se no Brasil a um crescimento significativo de busca por acesso à justiça como meio de garantia dos direitos socialmente postos na Constituição Federal.

Esse direito fundamental se apresentava, inicialmente, como uma abstração e em suas primeiras fases se configurou como algo meramente formal e não correspondia a uma igualdade efetiva em sua utilização. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 9).

A noção de acesso vai ganhando uma importância e sentido cada vez maior e mais amplo, inserindo-se entre os novos direitos, tanto individuais quanto sociais, já que não teria lógica a garantia dos demais direitos sem mecanismos que lhes possibilitassem a sua concretização.

O acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar direitos de todos. [...] O “acesso” não é apenas um direito social (fundamental), crescentemente reconhecido; ele é, também, necessariamente, o ponto central da moderna processualística. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p.12-13).

E é a própria constituição que eleva o acesso à justiça a uma condição de direito fundamental, nos incisos XXXV^[51] e LXXVIII do Art. 5º (BRASIL, 1988, Art. 5º) ao não deixar de prever ao cidadão a celeridade processual, a duração razoável do processo e uma prestação jurisdicional em prazo razoável.^[52] (BEGIN; SPLENGER, 2013, p. 105).

[51] Art. 5º [...] XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

[52] Art. 5º [...] LXXVIII - A todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua



Para Cappelletti e Garth (1988, p. 8), são duas as finalidades básicas a definir a expressão acesso à justiça: a primeira um sistema acessível a todos e a segunda desenvolver a capacidade de produzir resultados justos. Alertam que tal pretensão, de difícil concretização, tem por objetivo tornarem efetivos os direitos dos cidadãos.

Com a conscientização dos direitos cresce de forma acentuada o aumento da demanda por justiça, o que provoca um movimento intenso de judicialização na sociedade brasileira.

O acesso à justiça passa por um histórico evolutivo traçado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth, perpassando, em seu último período, por uma abertura conceitual a novos parâmetros, que permitirão a complementação do ordenamento jurídico-processual por metodologias de soluções de controvérsias a serem promovidas pelos próprios indivíduos.

Cappelletti e Garth (1988, p. 28) iniciam essas discussões na década de 1970, nos Estados Unidos, ao desenvolver a evolução do direito de acesso à justiça em três períodos ou ondas de renovação.

Em uma primeira fase ou período, esse direito fundamental era visto exclusivamente como acesso às decisões do poder Judiciário, principalmente pelas populações mais pobres, já que o alto custo financeiro, referente a custas e honorários advocatícios, impediam essa camada social de acionar a justiça.

Na segunda etapa desse movimento, o foco passou a ser o atendimento a interesses difusos e coletivos^[53] nas demandas do Judiciário. Nesse

tramitação. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004\).](#)

[53] André Gomma de Azevedo, acrescenta como integrante desse segundo período,

segundo enfoque, a visão do acesso era extremamente atrelada à ideia de judicialização dos feitos. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 49).

A terceira onda ou período, trouxe novas abordagens para a temática. A proposta envolve simplificação de procedimentos, modificação de instâncias julgadoras e, principalmente, criação de vias alternativas para soluções das controvérsias.

Nós o denominamos “o enfoque do acesso à Justiça” por sua abrangência. Seu método não consiste em abandonar as técnicas das duas primeiras ondas de reforma, mas em tratá-las como apenas algumas de uma série de possibilidades para melhorar o acesso. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 68).

Nesse estágio se apresenta a mediação de conflitos com suas estratégias e técnicas para aplicação dentro e fora do judiciário. Na fundamentação justificadora de sua implantação, havia a necessidade de aplicação de uma metodologia que permitisse aos próprios jurisdicionados alcançar uma justiça mais próxima de suas concepções do justo e aproximá-los do Judiciário, ante a participação em algumas decisões.

A fase atual, que se afina com a do último período, preconiza a educação do cidadão em geral para que possa resolver conflitos pacificamente, utilizando-se de ações comunicativas e a mediação se encontra entre elas.

Christopher Moore (1998, p. 21) leciona que dentre as formas de resolução de disputas tradicionalmente conhecidas se destacam: a auto-

além da inserção dos direitos difusos e coletivos, uma inquietação de juristas e sociedade em uma expectativa de respostas mais tempestivas (rápidas) do Estado. (AZEVEDO, 2013, p. 6).

tutela (tomada de decisão coercitiva pelas partes), a autocomposição (tomada de decisão pelas partes) e a heterocomposição (tomada de decisão por terceira parte autorizada legalmente).

Traduzida pela imposição, explica André Gomma de Azevedo (2003, p. 153-154), a autotutela é a mais antiga das três formas e se relaciona com uma violência moral ou física de uma pessoa sobre outra. A autocomposição, por sua vez, é compreendida como o meio de resolução de conflitos realizado pelas próprias partes. A negociação, a mediação e a conciliação são exemplos dela. E a heterocomposição se caracteriza pela presença de um terceiro empoderado que tomará a decisão em lugar das partes, sendo esta marcada pela definitividade. A decisão judicial é seu exemplo mais claro. A arbitragem também se traduz em uma decisão por um terceiro, muito embora o terceiro que decidirá seja escolhido diretamente pelas partes.

Assim, pela substitutividade, nessa última e mais conhecida opção de resolução, as partes entregam a decisão de seus conflitos ao Estado-juiz para que decida por eles. É a função estatal de dizer o Direito.

Verifica-se que o Estado somente intervém, ou deveria intervir, quando as tratativas anteriores e diretas entre as próprias partes não se realizam de forma exitosa. O que conduz à conclusão sobre a função secundária do Estado.

Com o avanço evolutivo do direito fundamental de Acesso à Justiça e a ampliação natural da complexidade social, observou-se uma opção da sociedade pela intervenção judicial como meio de garantir os direitos, ocasionando uma avalanche de ações e à institucionalização da crise

de credibilidade do Poder Judiciário^[54], que não conseguiu dar conta de toda essa demanda.

A crise da justiça está na ordem do dia: dissemina-se e serpenteia pelo corpo social, como insatisfação dos consumidores da justiça, assumindo as vestes do descrédito nas instituições; atinge os operadores do direito e os próprios magistrados, como que impotentes perante a complexidade dos problemas que infligem o exercício da função jurisdicional [...] assumindo dimensões alarmantes e estimulando a litigiosidade latente. A justiça é inacessível, cara, complicada, lenta, inadequada. A justiça é a denegação de justiça. A justiça é injusta. Não existe justiça. (GRINOVER, 1993, p. 20).

Para Dinamarco, Cintra e Grinover (2011, p. 149-150) a pessoa ao acionar a justiça pretende, com a condenação do outro, uma satisfação do seu próprio interesse e não especificamente a mera concretização da lei ou mesmo da paz.

O desenvolvimento dos métodos consensuais no Brasil se encontra intimamente vinculado a esse período de crise do Direito e da Justiça.

A crise se apresentou ante a criticidade social surgida após o período do pós-guerra e revela um rompimento entre o conhecimento e o sentido social. Ganha um significado de superação dos problemas metodológicos, considerados pelo positivismo exegético como porto seguro para atribuição dos sentidos e busca uma nova hermenêutica jurídica dentro dos quadros do pensamento pós-moderno. (SANTOS, 2014. p. 43).

[54] André Gomma de Azevedo (2009, p. 165) dois fatores são reflexos para a crise e justificam a crescente busca da autocomposição, quais sejam: o primeiro um crescimento na percepção do jurisdicionado de que o Estado tem falhado em seu papel de pacificação e o outro de que o objetivo maior da atividade jurídica do Estado é o de encerrar os conflitos por meio de processos justos.

A mediação de conflitos, sendo metodologia que impulsiona as pessoas a desenvolverem habilidades comunicacionais para melhor compreensão de seus interesses e com possibilidades mais amplas de trabalhar o conflito, passa então a ser aceita no mundo jurídico e a normatização avança para sua concretização em órgãos públicos e privados.

O Programa Nacional de Direitos Humanos propõe uma maior aproximação entre Estado e sociedade civil para o fortalecimento da democracia e prevê a utilização ampla dos métodos autocompositivos, na comunidade, como forma de redução da judicialização e como meio de pacificação em sociedade. (BRASIL, 2010b).

A Resolução nº 125/2010, CNJ, surgiu como Política Pública a instituir os Métodos Consensuais no Poder Judiciário e trouxe em seu bojo, como protagonista, a mediação de conflitos que passa a influenciar também a prática da conciliação, em razão do necessário treinamento dos profissionais que atuam nessa área e para melhor se adequarem aos princípios pacificadores promovidos pela nova metodologia. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010). A essa resolução seguiram-se várias outras em diversos órgãos, a exemplo da Resolução nº 118/2014, CNMP (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014b) e da Resolução nº 174/2016, CSJT (CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO, 2016), todas no mesmo sentido.

Foi justamente essa característica de permitir alcançar um valor de justiça que atenda a ambas as partes, dirimindo a situação de desconforto causada pela vivência do conflito e aumentando a possibilidade de retorno à uma convivência harmônica, que atraiu esse mecanismo para solucionar os conflitos dentro do Poder Judiciário. Posto que, dentre as razões apontadas para insatisfação da população, estava a impossibili-

dade de que a sentença abranja a lide sociológica implícita nos conflitos. Dessa forma, a sentença dirime os conflitos, mas interrompe relações.^[55]

A construção da solução das controvérsias realizadas pelas partes e confirmadas (homologadas) pelos juízes abrem espaço para a autocomposição em todo e qualquer ambiente.

E se a decisão tomada pelas partes passa a ser reconhecida como legítima pelo Poder Judiciário, então porque não promover essa mesma forma de alcance da justiça, pelos próprios indivíduos, em outro ambiente que não o meio judicial?

Um dos benefícios promovidos pela mediação de conflitos é a possibilidade do alcance de consensos legítimos e, por consequência, da medida de justiça^[56] dos indivíduos que submetem seus conflitos a esse método. Essa possibilidade pode representar uma alteração significativa de aprendizado, já que a inteligência humana é estimulada a pensar em formas de contornar a situação de dificuldade relacional, com possibilidade de alcançarem benefícios mútuos e que tendem a refletir em ganhos sociais

[55] Esclarece André Gomma de Azevedo (2009, p. 18) que ao tratar os interesses que são juridicamente tutelados no processo, o magistrado exclui ou não alcança aspectos importantes do conflito que podem ser até mais relevantes do que aqueles que foram alvo da decisão.

[56] Clarence Morris analisa a filosofia de Jean Dabin que trabalha a ideia de justiça sob vários enfoques. Afirma esse filósofo que pela tradição moderna a justiça se vincula à noção de valores especificamente sociais e jurídicos, no entanto, em sua tradição e história, a justiça, em primeiro lugar, é vinculada a uma virtude moral, assim explicando o tema abordado pelo filósofo: [...] “Antes que houvesse sociedades organizadas e leis para governa-las havia alguma justiça, e hoje em dia ainda existe alguma justiça que não necessariamente aquela das leis”. (MORRIS, 2002, p. 497). Para esse filósofo a justiça é na prática dos povos uma virtude moral que põe em jogo sua evolução moral sem que haja implicações em sua vida política.

com a educação de indivíduos mais humanizados e mais pacificadores.

As decisões construídas em conjunto traçam responsabilidades conjuntas, já que idealizadas pela medida de justiça de cada um. Justiça essa, na esteira de Kant, traçada na ideia de uma natureza racional humana, que é reflexo do próprio arbítrio e que repousa entre a autonomia e a heteronomia. Significando a liberdade experimentada entre frear ou seguir as leis que lhes são postas. Conclamando à crença de que é a própria dignidade do ser humano que deve lhe impor a obrigação moral de pautar suas ações pelo dever que a racionalidade própria do ser humano lhe impõe como legisladores de si próprios. (KANT, 2002).

Como se verificou, ao longo de sua evolução, a ideia de acesso à justiça passou por alterações sintomáticas acerca de suas concepções e hoje admite seu alcance não só mediante processos judicializados, mas também pela aplicação de metodologias que permitam aos próprios seres sociais encontrarem justiça e alcançarem direitos por si sós, de forma autônoma em qualquer ambiente.

Assim pertinente a mudança paradigmática do Acesso à Justiça, do seu aspecto unicamente do permissivo jurisdicional, para uma visão mais ampla de seu alcance, sob formas diversas (judiciais ou extrajudiciais), que permita uma convivência mais harmonizada dentro da coletividade, a educar para uma convivência de paz.

E, nesse enfoque, os indivíduos devem ser estimulados a tentar, por meio da compreensão mútua e do diálogo, a encontrar soluções mais próximas de sua própria realidade e medida de justiça. É o que afirmam os especialistas ser “a deformalização das controvérsias, em que se busca vias alternativas ao processo como equivalentes jurisdicionais com o intuito de auxiliar e evitar o processo tradicional”. (AZEVEDO, 2013, p. 5).



O processo democrático para se firmar com coerência requererá o desenvolvimento de um sistema educacional que promova a construção de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Capazes, também, de defender seus interesses com argumentações lógicas e pertinentes. E o exercício dessas ações precisa ser construído ao longo de sua formação cidadã. (ALVES, 2011).

Esse é o sentido da atividade escolar e da mediação nas escolas: ensinar e empoderar as pessoas a enfrentar suas divergências e obstáculos por meio de diálogos construtivos e diretamente umas com as outras, sem a intervenção do Estado para tudo.

Atender não só às demandas postas, mas também a aspectos dos conflitos que não seriam alcançados pela sentença, é a proposta dos métodos consensuais, nessa percepção da terceira onda de acesso à justiça, que se vincula a ideia de acesso ao justo.

A educação para o diálogo, vinculada à população infanto-juvenil, outro direito fundamental em destaque, está firmemente vinculada à ideia de que somente a formação cidadã desde a primeira infância até a fase juvenil poderá, mais apropriadamente, preparar os indivíduos para participarem desses e outros processos, comunicacionais e decisórios, de pacificação social, com maiores possibilidades de êxito.

[...] A interpretação de acesso à justiça de crianças e adolescentes, posteriormente à promulgação da Constituição Federativa de 1988, é fundamentada pela imprescindibilidade de um acesso privilegiado e irrestrito da infância e juventude a todos os setores de proteção do Estado, com base na integralização de uma rede formatada e amparada no Sistema de Garantia de Direitos. (ORSINI; SILVA, 2015, p. 295).

O apoio institucional é proclamado em diversas normas que possibilitam

a leitura da atuação da mediação de conflitos nas escolas, com apoio dos tribunais, Ministério Público, Universidades, órgãos do Executivo da Educação e Segurança Pública, como se avista no artigo 5^a da Resolução nº 125/2010 CNJ (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010, Art. 5º), Artigos 32 e 37 da Lei nº 13.140/2015, Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) e no artigo 5º da Lei nº 13.185/2015, Lei do *Bullying* (BRASIL, 2015c, Art. 5º).

Todo esse aparato legal deve legitimar a implantação de medidas para apoiar políticas que se voltem à proteção dos direitos da criança e do Adolescente, conjugando-se com o modelo de sociedade projetado pela Constituição, ao suscitar uma necessidade de que todos os cidadãos cooperem social e coletivamente para consumação dos preceitos que dão base ao Estado Democrático de Direito.

A lei infante juvenil, nº 8.069/1990, defende uma adequada formação educacional às crianças e adolescentes e assegura que, para sua construção, devem ser garantidas todas as oportunidades que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990b).

Esse dever não é atribuído somente à família, como também ao poder público, à comunidade e a todos que fazem a sociedade.

A educação de qualidade, prevista nessa legislação, protetora da criança e do adolescente no Brasil, inspira a participação da sociedade nesse processo, como se avista no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, senão vejamos:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade

de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990b, art. 53).

A disposição legal já aponta para uma escola participativa, onde se discuta e conheça o projeto pedagógico escolar, devendo a escola, nesse contexto, sempre cultivar o respeito mútuo e as decisões coletivas.

O artigo 13 do Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais^[57], recepcionado pelo Brasil com o Decreto Legislativo nº 591/1992, reconhece o dever do Estado de promover a educação que deve ser ofertada a todas as pessoas e essa deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, respeitando-se sua dignidade. (BRASIL 1992a).

Seguindo essa forma de pensamento, o sistema normativo de proteção à criança e ao adolescente prevê uma série de medidas protetivas, determinando diversas abordagens possíveis de serem realizadas pelas escolas que incluem, entre diversas outras, a orientação, o apoio, o

[57] Art. 13. 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

acompanhamento temporário da instituição, além da matrícula e da frequência obrigatórias em instituição de ensino. Tudo isso sinaliza ser o processo educativo o remédio para muitos males sociais.

Para Guillot (2008, p. 15) a relação de autoridade dos adultos com os adolescentes e crianças deve ter sempre em consideração novos horizontes e não apenas a repressão pela repressão. Ensinar a pensar, a sentir e a existir de acordo com seus próprios pensamentos e não os transformar em objeto de realização de seus desejos.

Também assim considerado pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 1º, o papel da formação do indivíduo se dá em seu âmbito familiar, na comunidade, em sociedade e no trabalho, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 1º e 2º)^[58].

A formação, em seu sentido filosófico, implica então a ruptura com o imediato e o reconhecimento no estranho daquilo que é próprio, envolvendo, portanto, um sacrifício do que é particular em favor daquilo que transcende o indivíduo, expresso pelas referências culturais que permeiam as relações sociais, mas cujo sentido se perde com o tempo. Será justamente por este preparo para a receptividade do que é diferente que sentidos poderão ser construídos, fazendo com que se supere um individualismo fechado em si mesmo. (MELO, 2005, p. 69).

[58] Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreende-se, assim, como diferente não só o passado onde estão impressas regras éticas e estruturas sociais nas quais estamos inseridos, como também o presente, posto que integrante em nossa vida social e na do outro com quem nos relacionamos continuamente.

Fazem parte desse contexto construir e reconstruir regras éticas, práticas jurídicas e solidariedade social. Em uma eterna relação com o tempo passado, presente e futuro em que não haja “uma mera acumulação de conhecimentos que apenas chancele aquilo que se vive sem pôr efetivamente os termos da discussão”. (MELO, 2005, p. 70).

Observa-se que os direitos estão muito bem operacionalizados na regra, no entanto, é necessário efetivá-los na ordem social por agentes e instituições, sendo a escola uma das instituições responsáveis por essa efetivação.

Assim, foi definido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) três eixos que devem servir de rumo para a proteção dos direitos da criança, do adolescente e dos jovens, ficando assim delineado o artigo 5º da Resolução nº 113/2006:

Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema, deverão exercer suas funções, em rede, a partir de três eixos estratégicos de ação: I - defesa dos direitos humanos; II - promoção dos direitos humanos; e III - controle da efetivação dos direitos humanos. Parágrafo único. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram o Sistema podem exercer funções em mais de um eixo. (BRASIL, 2006b, Art.5).

Denota-se que o eixo do acesso aos direitos para proteção legal, deve ser garantido para efetivação dos demais direitos. A promoção dos direitos humanos é eixo a ser garantido no implemento de políticas de atendi-

mento às necessidades biopsicossociais dos jovens, adolescentes e crianças. O eixo do controle, por sua vez, objetiva realizar uma espécie de vigilância social e institucional tanto para defesa como para concretização desses direitos.

A mediação no ambiente escolar se propõe a auxiliar no gerenciamento dos conflitos escolares, permitindo a construção de um novo paradigma de atitudes e mentalidades voltadas para o respeito à alteridade, ao convívio harmônico e à promoção do desenvolvimento intelectual. Propõe, ainda, a descoberta de soluções viáveis, que possam se afinar com as soluções vindas do outro. Permitindo o acesso à educação de qualidade para a vida coletiva e a dignidade humana, com os exercícios contínuos das decisões coletivas necessárias ao bom andamento da escola.

Parafraseando a Declaração de Direitos Humanos, ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), as pessoas (todas elas) têm o mesmo direito à vida, à liberdade, como também à segurança. É essa certeza que movimenta o ânimo para promover e ampliar a realização desses direitos, em movimentos contínuos e recorrentes através da educação.

Para isso seria necessário a utilização de pedagogias apropriadas que eduquem não apenas a inteligência lógica e crítica, mas encontrem espaço para trabalhar as sensibilidades e desenvolvam a empatia nas pessoas.

Uma educação que não se reduza à transmissão de informações, nem se reduza à elaboração de conhecimento, mas uma educação que se mova no sentido de sua etimologia: conduzir humanamente. Por um lado, conduzir a criança em sua iniciação e seu pertencimento à sociedade e à cultura; por outro lado, conduzir no sentido de trazer à tona, de extrair, de despertar e desenvolver – de dentro para fora – capacidades latentes em cada criança. (ANTONIO, 2013, p. 275).

A empatia que promova a cidadania democrática, a humanização dos seres em busca da concretização do ser ideal, distanciada da utopia e aproximada da realidade, é elemento a ser perseguido nas escolas.

Essa forma de educação, para a empatia, promove a capacitação de poder se colocar um em lugar do outro e nessa postura refletir as ações como passíveis de ocorrer com qualquer um. É a promoção da educação como ponte entre o que é possível e o que é real.

É esse agir que forma a consciência e prática dos direitos de cidadania, democracia e reconhecimento ao outro, entendidos não somente como conjunto de normas a serem cumpridas, mas, sobretudo, uma “escolha de vida, como sentido e sentimento de vida”. (ANTÔNIO, 2013, p. 276).

A cidadania é um exercício entre sujeitos e para sujeitos. Assim, necessário um ouvir o outro, respeitar o outro, enxergar o outro como passível dos mesmos direitos e obrigações. Os direitos, muito embora sejam reivindicados especificamente (políticos, sociais, trabalhistas), interligam-se em um processo de cidadania democrática que precisa ser vivenciada e não só formulada em regramentos.

A ideia de cidadania surgiu com os ideários do contrato social, inspirados no Iluminismo e nas ideias de Locke, Rousseau e Montesquieu, e nessa ótica era intimamente coligada a uma definição de pertencimento a um Estado, amparada por um regime jurídico.

Na atualidade, ser cidadão está intimamente ligada à ideia de se possuir um *status* jurídico onde se vinculam os deveres e os direitos^[59]

[59] Em um artigo que enfrenta o trabalho do professor nas tensões contemporâneas da sociedade brasileira que se refletem nas salas de aulas, como resultado

particulares de cada um e aos quais o seu reconhecimento se dá em relação de dependência com as leis próprias de cada Estado. (DELLA CUNHA, 2000, p. 68).

No entanto, a questão da cidadania e suas dificuldades se referem muito mais em razão de como o indivíduo se relaciona e se insere em sua comunidade e ainda como se relaciona com o poder político do que mesmo uma questão de ordem ou atributo jurídico.

A cidadania^[60] é, pois, o exercício ativo de participação nos temas e assuntos da cidade, permitindo-se não ser meramente governado, mas sim também governante, posto que participante das decisões de sua comunidade.

Para o exercício desse juízo político, é extremamente necessário o conhecimento do conjunto das instituições que lhes regem, da sua estrutura de

das contradições econômicas, sociais e culturais, Bernard Charlot (2008, p. 28-29), tratando o tema da cidadania, alerta que muitos a confundem com vínculos sociais (que dizem respeito a compartilhamentos, conversas, interesses comuns) quando o conceito de cidadania é mais voltado para a esfera política. Nessa argumentação, esclarece que todos os membros da comunidade devem ter direitos e deveres definidos por lei. Tais deveres e direitos foram ou deveriam ter sido elaborados pela coletividade e com prevalência e alcance para todos os componentes. E, nesse contexto, conduzir o alunado para conhecer a construção desses saberes de cidadania, estabelecer laços de reciprocidade e vínculos sociais que devem fazer parte do processo educacional ou de seus objetivos. O Regimento Interno, documento que carrega as regras da escola, deve ser elaborado por todos os membros da comunidade para que possa incluir direitos, além das obrigações, de todos os componentes da escola, não vigorando apenas para alunos como é muito comum ocorrer.

[60] Luis Alberto Warat apresenta uma ideia de cidadania vinculada diretamente aos direitos humanos e às formas como nos relacionamos com o outro, sendo ambos condicionantes da relação de outriedade. Cidadania, nessa ótica, é vista como uma forma coletiva de cuidar da cidade e da política sustentada pela ética. (WARAT, 2004a, p. 115 e 137).

funcionamento, de quais os mecanismos que promovem e realizam as decisões eleitorais. Somando-se a toda essa compreensão, cabe, ainda, ao cidadão exercitar o imaginário para encontrar soluções para as dificuldades comunitárias, saindo do seu círculo estreito de interesses privados e adentrando em pontos de vistas comuns e mais políticos. (DELLA CUNHA, 2000, p. 72-73).

Sem um sistema de educação, pautado nesses parâmetros, leciona Djason B. Della Cunha (2000, p. 73), fica difícil imaginar como seria possível alcançar processo semelhante de cidadania. Sugere o autor algumas medidas para o alcance dessa cidadania efetiva e dentre eles se destacam: o desenvolvimento de uma compreensão ética dos exercícios de democracia e de liberdade; aprender a se desenvolver em grupos e associações políticas, recorrendo a discussões públicas como forma de solução dos conflitos; envolver-se em processo de construção de uma identidade comunitária e local; desenvolver o exercício da cidadania de forma incorporada a seu cotidiano.

Della Cunha (2000, p. 66) esclarece também que a democracia implica de um modo geral que exista uma igualdade política entre os indivíduos, onde o governo escolhido é exercido pelo povo. Esclarece a dificuldade de se pautar conceitos de democracia em razão de que vários de seus elementos requerem a antecipação de respostas de difíceis esclarecimentos. O certo, afirma o autor, é que esse sistema vem sendo defendido como de referência positiva para a realização de ideias e valores fundamentais, como o da igualdade e da liberdade, o do auto-desenvolvimento moral, o do interesse comum, o da utilidade social e o da satisfação de necessidades coletivas.

Na definição de Bobbio (1997, p. 12), a democracia se apresenta como um sistema composto por um conjunto de regras e de procedimentos que formarão as decisões coletivas e onde a participação dos interessados é amplamente facilitada. Nesse processo, deve ocorrer um compromisso de livre debate entre as pessoas envolvidas para o alcance dos interesses da maioria.^[61]

A democracia precisa ser vivida cotidianamente de forma participativa.^[62] Ela convive e requer a aceitação de dissensos, mesmo buscando alcançar consensos. O único consenso exigível diz respeito às regras de sua forma de atuação. Ora, conviver com dissensos significa aceitar a argumentação contrária e buscar no consenso a decisão mais adequada para a maioria. Esse é o processo de cidadania. (BOBBIO, 1997, p. 61-62).

Aprender a ouvir respeitosamente o outro com seus conceitos, preconceitos, sentimentos e convicções, sem necessariamente ter que concordar ou sentir da mesma forma, é aprender a viver democraticamente.

Muito mais do que enumerar os direitos do cidadão eles devem ser viabilizados através de instituições que realizem uma garantia e uma efetividade, contextualizada, englobando os direitos fundamentais em uma relação de interdependência entre eles. Essa é uma função que pode ser exercida pela escola.

[61] Esclarece o autor que esse conceito melhor se adequa para o tipo de democracia representativa, e não para a democracia direta. A democracia representativa é aquela em que os interessados não tomam diretamente as decisões, mas sim seus representantes eleitos. Enquanto que a democracia direta se refere àquela em que todas as decisões são tomadas por todos os cidadãos a que elas sejam pertinentes. (BOBBIO, 1997, p. 42-44).

[62] A questão democrática está justamente na forma como se deve obter o controle social e coletivo da prática no processo democrático. E sugere-se como solução a ampla participação popular que deve “ser situada no bairro, na Escola, na Igreja e no lazer; enfim, na vida cotidiana”. (WARAT, 2004c, p. 146).

A efetividade da democracia pressupõe a participação de todos, de forma consciente acerca de seus direitos, que lhes permitam por meio de diálogos extraírem consensos que promovam alcançar os fins do bem comum, conforme entendimento da maioria. Essa atuação somente é possível por meio de uma sociedade livre e que tenha a seu favor os direitos humanos. Esse é um processo intimamente ligado ao sistema educacional do indivíduo e que deve fazer parte do objetivo de sua formação cidadã nas escolas.

Na nova vertente do Acesso à Justiça, o alcance a uma ordem jurídica justa pode ser efetivado mediante a utilização de mecanismos que permitam atingir a medida de justiça dos próprios indivíduos em suas realidades práticas, alcançando soluções efetivas e personalizadas para cada situação. Isso se configura em uma cidadania democrática educacional e efetiva.

Essa é a proposta da mediação de conflitos em todos os ambientes e, mais especificamente, no ambiente escolar por seu caráter de formação do indivíduo para a vida social. Tal postura exige sentimentos de respeito e empatia que na visão de Luiz Alberto Warat significa, simplesmente, amor.

3.3 Luís Alberto Warat e a mediação como terapia do amor

A visão da ciência como uma inquirição racional e sistemática dos fenômenos factuais tem fundamento histórico formado ainda na Idade Moderna, no entanto, sua construção vara o tempo, alcançando também a idade Antiga.

Na classificação entre as ciências do ser e do dever ser, o Direito melhor se encaixaria nessa última opção, a do dever ser. E esse é um enfoque

avistável já no sistema romano-germânico quando se verificou uma incorporação da tradição do Direito à dependência da legislação, sendo a tarefa do operador conhecer e aplicar a norma, a jurisprudência ou a doutrina ao caso concreto. (PESSOA, 2009, p. 501).

Uma vez ultrapassadas as teorias e explicações fundadas na mitologia, magias e sensações, na Idade Média, formou-se uma nova expressão do saber, instrumentalizada, para uma nova forma de observação da realidade. Essa ciência com nova roupagem, que perpassou a Escolástica, o movimento iluminista e a revolução científica dos séculos XVI e XVII, vai se definir como atividade de caráter experimentalista[63], em essência, cujo discurso se pauta na autonomia intelectual e se caracteriza pela distância do objeto, imparcialidade e neutralidade em relação ao conhecimento.

Assim, nas experiências apresentadas na Idade Média, encontram-se técnicas e retóricas voltadas para a interpretação dos textos, num período histórico em que o Estado se apresentou como moderno e racional, pautado na impessoalidade administrativa.

Sob a responsabilidade do poder legislativo, o Estado moderno, nos séculos XVIII e XIX, faz uso do Direito para regular e garantir a sua funcionalidade no exercício de seu Poder. E o pensamento sistemático se revela, a partir daí, sob uma forma normativa e positivista, aplicada ao caso concreto, o que se efetiva após o século XX.

[63] Contudo, nem todo conhecimento científico termina com o estudo da fenomenologia das ciências naturais. Nas ciências humanas surge o desafio perene de encontrar a cientificidade em um objeto que se confunde com o sujeito da pesquisa. Ideia que se apresenta a partir do século XIX. O homem como um objeto científico, cujo objetivo é de encontrar nas ciências sociais uma lógica do dever ser. (MAXIMILIANO, 2011, p. 37-38).

Nesse contexto, o Poder Judiciário, formatado após as revoluções burguesas, se burocratiza e é autorizado a decidir os conflitos e interpretar o direito de forma monopolizada e crescente.

Com a finalidade de reger a vida em sociedade, decidindo os conflitos para permitir a paz social, a ciência social do Direito interfere quando ocorrem relações intersubjetivas em conflito, ou seja, nos fatos sociais desejáveis ou até mesmo os indesejáveis. (BOBBIO, 2001, p. 43).

Caracteriza-se, assim, o método empírico-analítico de Direito, focando a dualidade existente entre as situações que são normatizadas e as que são empiricamente vividas. O Direito passa a garantir a funcionalidade do exercício do poder pelo moderno aparelho burocrático estatal. (FERRAZ JUNIOR, 2007, p. 58- 66).

Destaca-se nessa análise, do avançar teórico do direito, a construção histórica do afastamento entre as situações normatizadas daquelas postas na realidade de fato.

A obra de Luis Alberto Warat, jurista de formação argentina, transita livremente pela interdisciplinaridade, projetando o Direito para outros cenários envolvidos com a política, a psicologia, a estética, além da literatura e do cinema. Como incansável crítico da excessiva normatização do Direito, defende a semiótica como metodologia de combate ao dogmatismo, como forma de desconstrução de saberes constituídos. (ROCHA; GUBERT, 2017, p. 103-104).

A semiologia^[64] utilizada por Warat é compreendida como o estudo empírico dos signos e dos sistemas de signos verbais e não verbais

[64] Para Aurélio Ferreira (2011, p. 691), a semiologia significa ciência geral dos signos

da comunicação humana. Vale-se da linguagem para denunciar a pretensa objetividade atribuída às ciências jurídicas. Defende que a linguagem não se limita às informações que foram transmitidas, pois engendram várias ressonâncias significativas com origem também em contradições avistáveis na materialidade social. A linguagem assume papéis de dominação e poder e a semiótica surge como alternativa em seu discurso linguístico marginal, como instrumento para rompimento da racionalidade cientificista defendendo que a marginalidade atravessa as fronteiras impostas por palavras que “abrigam verdades”. (ROCHA; GUBERT, 2017, p. 107).

Warat (2004a, p. 53-54) tece críticas à visão positivista e monopolista do Judiciário que termina por justificar a violência por meio da aplicação legal da norma sobre o fato e que fez o Direito se distanciar das ações legítimas, relacionadas com a justiça e com o seu caráter genuíno.

Ninguém mais acredita sinceramente na grande odisseia justiceira do Direito que ajudou na construção do Ocidente. Está como esgotada a potência de um discurso jurídico com pontos de vista exaustivos e uniformizantes. Começa a instalar-se um certo desencanto com relação aos grandes princípios do Direito que orientaram durante tanto tempo a legitimação do verdadeiro e do justo. Começa-se a conviver com a perda de todo um sistema de objetos, de crenças que fizeram o elogio das certezas. (WARAT, 2004a, p. 35).

Enxergando o jusnaturalismo e o positivismo jurídico como formas assemelhadas de legitimar os textos normativos por meio de construções racionais, Warat (2004a, p. 77) traça demarcações para a análise

ou dos sistemas de significações.

do Direito, compreendido este como “um sistema de normas que dão sentido jurídico às ações sociais”.

Na filosofia dos juristas, firmada pelo jusnaturalismo, os teóricos creem que é possível o estabelecimento do justo ou do injusto de forma universalmente válida. O oposto acontece com o positivismo jurídico visto que os conteúdos normativos passam a ser validados tão somente se pertencerem ao ordenamento. Nesse caso, opõe-se à forma e ao conteúdo. No realismo jurídico, a figura central do legislador é transferida para o juiz. (WARAT, 2004a, p. 67-68).

Verifica-se que o positivismo jurídico[65] passa a se orientar no sentido de caracterizar o Direito como normas sistematizadas que passam a dar sentido jurídico para ações sociais e que possui por finalidade tornar o Direito totalmente independente da experiência travada no cotidiano. (WARAT, 2004a, p. 77).

Nesse enfoque, o que se busca é encontrar uma compreensão do discurso jurídico em seu campo maior de valor social de concepções racionalistas e universalistas do Direito, que não se postula como teoria, escola ou mesmo qualquer corrente de pensamento.

Warat (2004a, p. 82) sugere, para sua superação, o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão dos indivíduos, tornando-os capazes de promoverem ações e pensamentos que procurem uma emancipação social, vinculada à constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Em sua proposta para uma filosofia crítica do Direito, o filósofo propõe a construção de uma prática emancipatória do Direito e da sociedade

[65] Para essa análise, a Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen representa forte influência.

que englobem: a) uma aproximação cada vez maior e mais forte entre Filosofia do Direito e Filosofia Política que busquem refletir acerca de temas como obediência/desobediência civil, legitimidade, legalidade e normas; b) o surgimento de uma linha de pesquisa de cunho psicanalista a analisar o vínculo entre os campos jurídico e social, introduzindo abordagens psicanalíticas ao Direito que auxiliaria na descoberta da autonomia individual e coletiva. Tal prerrogativa abriria a discussão para a construção de “uma ética da alteridade (da aceitação do outro como diferente)”. (WARAT, 2004a, p. 93).

Dessa forma, o que se propõe é que o jurista aceite o valor positivo da diferença e ajude a pensar e interpretar normas que em lugar de proclamar ficticiamente igualdades formais (a ocultar as diferenças) consagre o respeito a essas diferenças.

Depreende-se a importância das imagens cotidianas na formação dos dados para interpretação pela razão, comandada por intuições que influenciam o espírito jurídico e este quando se afasta das relações sociais se distancia do seu real papel no Direito e conhecimento da sociedade.

A demora do Estado em decidir uma questão jurídica representa uma violação à razão de ser dos Direitos humanizadores. O futuro da cidadania e dos Direitos humanos está na prática da mediação inserida no cotidiano dos indivíduos, assim como o empecilho ao exercício da autonomia nas decisões individuais aliena o cidadão e torna-o “um sujeito de direito sem Direitos Fundamentais”. (WARAT, 2004a, p. 111).

Nesse contexto se atribui à linguagem uma importância singular que é intimamente associada a relação afetiva humana e ao argumento do amor. Esse último elemento utilizado no sentido essencial da filosofia como construção de uma sociedade nova. O amor no sentido de solidariedade

entre as pessoas e os povos, como melhor expressam Leonel Severo Rocha e Robert Magalhães Gubert (2017, p. 110), quando afirmam que:

Não se trata do amor sentimental, mas da forma de amor própria dos pobres, isto é, a solidariedade: o cuidado em projetos comuns. A falta desse tipo de amor é causa central para a fragilidade do pensamento contemporâneo. O amor é o coração vivo do projeto de Hardt e Negri. Entretanto, o sentido de pobreza aqui empregado precisa ser contextualizado; ser pobre não é viver uma “vida nua”, mas sim usar dos poderes de invenção e produção. Logo, a essência do pobre não é a “falta”, mas sim o “poder”.

Apresenta a mediação de conflitos, como modelo de cultura jurídica possível de ocorrer como alternativa segura de aplicação do Direito e livre de aventuras jurídicas.

[...] se quisermos pensar dentro de uma cultura jurídica normativa, outros modelos de culturas jurídicas podem vir a acontecer, como a mediação [...] Estaríamos falando de um autêntico uso alternativo do Direito, não pela vigência de juízes - profetas alternativistas - senão pela possibilidade que as próprias partes, em forma alternativa às normas, decidem como podem transformar, produzir uma diferença em seu próprio conflito. (WARAT, 2004a, p. 40).

E é nesse sentido que se torna plausível e possível falar de amor em textos jurídicos sobre a mediação.

Cria-se um espaço para a cidadania, promovido pela mediação, a permitir aos atores do conflito se escutarem mutuamente, o que na linguagem Waratiana seria uma “desprofanalização dos conflitos”, quando convertidos em demandas processuais. (EGGER, 2008b, p. 315).

Uma nova casta de juristas começa a pensar de outra forma: deixa

de lado a produção de uma literatura jurídica que faz dos discursos teóricos, cheios de encontros eruditos e de seriedades simuladas, condição de existência acadêmica. Agora começa-se a escrever pós-modernamente, confundindo estilos, transitando por vários deles, introduzindo a metáfora e a poesia abertamente como modo de pensar o Direito. Por outro lado, essas mesmas formas pós-modernas de expressão estética e o pós-estilo da literatura jurídica abriram espaço para um novo paradigma, baseado na mediação como condutora do Direito pós-moderno. (WARAT, 2004a, p. 136).

Os métodos consensuais permitem atender mais adequadamente a essa necessidade de participação no processo, uma vez que se constroem soluções diretamente pelos próprios indivíduos, alcançando a medida de justiça mais próxima de cada um, permitindo a alteridade e a participação de todos os elementos sociais na construção de soluções que não atendam a esse ou àquele grupo especificamente, mas englobe a todos em uma solução construída em conjunto.

Alcança-se um sentido revestido de sentimento atribuído à mediação por Warat que se configura na realização de amor, vista como uma forma de produzir com o outro uma nova relação definida em novas bases de equilíbrio, harmonização e minimização das diferenças. (EGGER, 2008b, p. 31).

O amor waratiano representa uma forma aprofundada de existência que ocorre na difícil vivência entre a expressão mais íntima do próprio ser e o vínculo que pode ser estabelecido com a intimidade do outro. Sobre o tema Warat (2007) assim se expressa:

Para amar é preciso encontrar o outro em sua reserva selvagem. Algo duro, que não é fácil, obriga cada parceiro a passar por uma revolução que o transforme, porque se queres encontrar alguém

em sua reserva, terá que permitir que essa pessoa chegue a tua reserva. Tua reserva selvagem terá que voltar a se desarmar, terá que ficar absolutamente desarmada.

Nessa perspectiva, o amor é ativo e construtor de mundo e se configura em um elemento fundamental para o processo da mediação, para uma formatação da autonomia e para a promoção da transformação do conflito, capaz de romper com os modelos padrões.

A proposta apontada é do amor como Terapia do Reencontro Amoroso (TRM), a ser promovido pela mediação, partindo-se do princípio de que o amor, como também o desamor, faz parte da vida de toda e qualquer pessoa e que os vínculos afetivos são próprios da socialização, contribuindo e determinando o estado de bem-estar ou de infelicidade dos sujeitos.

Assim, o amor é um componente estrutural para os conflitos, sendo certo que em muitas atitudes e comportamentos se encontra a necessidade de satisfação desse sentimento.

Os roteiros de vida de cada um de nós são elaborados desde criança. Vamos aprendendo a nos conduzir de determinada forma e nesse processo cada um vai desenvolvendo mecanismos para ser amado, reconhecido ou valorizado. (WARAT, 2004b, p. 84).

Diante desse roteiro a promoção da Terapia do Reencontro amoroso possibilita o auxílio para que as pessoas se ajustem em seus limites e possibilidades e, nesse processo, aceitem o outro da mesma forma, em relação as mesmas questões. (WARAT, 2004b, p. 102).

Trabalhando a formação do mediador, Warat esclarece o papel pedagógico do docente a seu discípulo/aluno que a mediação não pode ser explicada e sim transmitida pela experiência, levando-o a afirmar que o mediador somente formará um discípulo se estiver mediado. (ROCHA; GUBERT, 2017, p. 119).

A atividade da mediação, ensina-nos Warat (2004b, p. 38), contagia a todos os seus partícipes. E nela só permanecerão, com qualidade, somente se a sensibilização conjunta se operar. O mediador precisa ser a própria mediação, caso contrário não contagia a ninguém, pois nunca transmitirá sinceridade e sensibilidade em sua comunicação.

Fomenta, assim, uma proposta pedagógica a ser produzida por meio do contato afetivo e de uma vivência e contato pessoal entre aluno e professor diariamente. Nesse contexto, a linguagem para a relação afetiva deve ser uma questão central.

Freud já dizia que era impossível ensinar, que era impossível educar. Ninguém pode ensinar nada a ninguém. Quando muito, um mestre pode ajudar as pessoas a aprender. O que já é demasiado difícil. Existem vários abismos intransponíveis entre pretender ensinar e ajudar a aprender (...) Porém a afirmação Freudiana pode ser entendida como o fato de que os homens só se educam entre si e mediados pelo mundo, que ninguém educa ninguém, que o que educa é a possibilidade de construir um diálogo, fazer circular a palavra no “entre nós” do educador e do educando. (WARAT, 2004a, p. 425-426).

Alerta que o ensino jurídico por meio de discursos institucionalizados representa uma forma de dominação política e de violência. Assim também se reveste a pedagogia tradicional que deve ser substituída pelo estudo dos símbolos e signos da linguagem (semiótica) que possui o sentido real das experiências vividas. (ROCHA; GUBERT. 2017, p. 107).

Temo-nos detido bastante nas questões pedagógicas de mediação, principalmente, por considera-las uma boa referência para todos os processos pedagógicos de começo de século. A partir da mediação, podemos descobrir um referencial paradigmático muito forte para produzir e entender a pedagogia que está prestes a nascer. Aprender é sempre uma forma de realizar a mediação. Não existe outro futuro promissor para a pedagogia, pelo menos que eu vislumbre. (WARAT, 2004b, p. 38).

A educação para o diálogo positivo por meio de uma comunicação sem violência e amorosa, voltada para a superação dos conflitos de forma positiva, promove o crescimento pessoal e o fortalecimento das relações num convívio de paz para todos.

Dos ensinamentos de Luis Alberto Warat, depreende-se que o amor, sentimento que liga as pessoas, é fundamental para dar sentido ao processo da mediação de conflitos. As experiências que se seguem são de fundamental importância na comprovação dessa argumentação e de todo o exposto.

3.4 Mediação escolar: experiências no estrangeiro e no Brasil

A mediação escolar em nosso país, historicamente, está ligada ao contexto do ressurgimento do mecanismo da mediação de conflitos, ocorrido no século XX nos Estados Unidos.

Cervera (2012, p. 31) informa que nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980, as mediações passam a ser replicadas nas escolas em razão de um avanço decorrente de uma política pública de aplicação de mediação nos Estados Unidos das Américas, desenvolvida nas comuni-

dades promovida por Jimmy Carter. A comunidade passou a solucionar seus conflitos de maneira voluntária, evitando os tribunais para todo e qualquer conflito e se educando para o diálogo.

Assim, na década de 1980, teve início vários programas nos centros escolares com o objetivo de educar os estudantes em mediação de conflitos. Como por exemplo “Resposta criativa das crianças aos conflitos em Nova York”, 1972; e “Ensinar aos estudantes a serem pacificadores”, programa promovido por David Johnson na Universidade de Minnesota, em 1972, entre outros.

Chrispino e Chrispino (2011, p. 78) apresentam dados de uma experiência desenvolvida em 1994, nos Estados Unidos, promovida por *San Francisco Peer Resource Programs* e por *The Community Board*. Esse programa se realizou com a seguinte finalidade: a) instituir programa de mediação por pares tratando os conflitos em dimensão horizontal com estudantes e adultos e em dimensão vertical entre adultos; b) promover apoio dos pais na atividade, estimulando a participação da comunidade; c) possibilitar que pessoas ligadas à escola e que aceitam o programa, usem essas habilidades e princípios para implementar seus currículos, promovendo e fazendo a mediação com os envolvidos no processo; d) a resolução de conflitos, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades passe a fazer parte dos ensinamentos em sala de aula^[66]; e) o programa é

[66] Para o francês Legrand (2010, p. 16) uma das principais pedagogias a ser aplicada nas escolas foi escrita pelo pedagogo francês Célestin Freinet, onde, nesse tipo de ação pedagógica, os trabalhos nas escolas devem perseguir duas dimensões que se complementam: uma primeira dimensão que se trata de dar enfoque aos testemunhos individuais de cada uma das pessoas envolvidas no ambiente, portanto espaço para as falas; e uma segunda dimensão que está vinculada à comunicação (correspondência ou divulgação das falas) que deve ser estimulada e divulgada, e que equivalerá a uma socialização. Essas estratégias se comple-

implementado de forma a tratar efetivamente os conflitos entre todos os agentes da escola, sejam professores, sejam alunos, sejam funcionários.

Os autores apresentam ainda os resultados de experiências americanas em alguns programas, dos quais destacam-se:

No período de 1990/1993 no Estado de Ohio, o programa The Ohio Commission on Dispute Resolution promoveu 256 mediações tendo obtido 100% de êxito na experiência realizada. Nesse mesmo Estado, de 1993 a 1995, o programa promovido por Kmitta e Berlowitz, realizou 248 mediações, com 82,2% de êxito. Em 1993/1995, no Estado da Georgia, o programa de nome Model School, realizou 126 mediações, com 96,8% de êxito. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 790).

Cervera (2012, p. 50), por sua vez, aponta os resultados de experiências de centros escolares que ocorreram em Londres, evidenciando a fala de alguns protagonistas da experiência, tendo sido destacado por alguns professores que a mediação se presta muito bem para a prevenção dos conflitos sendo “*estratégia preventiva eficaz para detener la confrontación y minimizar el crecimiento de los conflictos*”.^[67]

A experiência, conforme narrativa do autor, contribuiu, na fala dos professores, para fortalecer a responsabilidade e a autoestima das crianças em sala de aula, nos pátios e em toda a escola.

mentam para firmar a cooperação e a afetividade no grupo escolar e implementar uma revolução na comunidade.

[67]“[...] *estratégia preventiva eficaz para parar o confronto e minimizar o crescimento dos conflitos*”. (CERVERA, 2012, p. 50, tradução nossa).

Outro aspecto importante apresentado pelos professores foi o de acreditarem que a experiência da mediação promoveu o desenvolvimento de habilidades para o futuro por meio do aprendizado de estratégias de negociação na solução dos conflitos. Os conflitos, afirmam, foram resolvidos de forma mais rápida, vez que antes dependiam do tempo da administração para sua solução.

Os alunos destacaram que a mediação lhes auxiliaria a conseguir melhores resultados profissionais em razão de terem aprendido como solucionar problemas, trabalhando em equipe. Mencionaram que a mediação realizada por pares apresentou melhores resultados sendo um bom sistema para tratar o *bullying*. Relataram, nesse caso, que os melhores resultados ocorreram quando foram trabalhados, primeiro e separadamente, o agressor e a vítima e o tratamento ocorreu com mediadores mais velhos que os envolvidos. (CERVERA, 2012, p. 51).

Na Espanha, as experiências se iniciam em Centros Educativos, em 1993, no país Basco e na Cataluña, seguindo-se de outras experiências na comunidade de Madrid. O programa intitulado “Las Acacias” obteve resultados positivos, tendo sido diversos atores por ele habilitados, incluindo-se alunos, professores, coordenadores, e algumas vezes pais e outras pessoas da comunidade. Quanto mais dinâmico e diversos os grupos, melhores avaliações eram obtidas.

Como aspecto positivo o investimento na ação contínua e na inserção dos métodos consensuais no próprio regimento da escola melhor demonstra o interesse e a valorização pelo projeto. Como aspectos negativos ressaltam que a pouca participação de alguns elementos do grupo escolar, a exemplo da equipe pedagógica e de psicologia, aliada à pequena participação de pais e outros membros da comunidade dificultou o tratamento a determinados tipos de conflitos, levando a ações e posicionamentos reativos. (POSSATO *et al.*, 2016, p. 360-361).

Informam, ainda, uma outra experiência com ocorrência de projetos de mediação escolar na Venezuela, 2001, que realizaram mediações em mais de 100 centros educativos. Foram formados como mediadores alunos e professores. Esse programa sofre crítica do programa sueco “*Save the Children*”^[68] por não incluir entre os mediadores, o grupo familiar. (POSSATO *et al.*, 2016, p. 361).

Outros programas foram implantados na América do Sul, do qual se destacam a experiência do Chile, ocorrida em Santiago no ano de 2001 a 2005. Esse programa teve por objetivo reduzir a violência escolar e foi denominado de “*Conversando es mejor. Resolución de conflictos em la escuela*”^[69]. Com foco em sensibilizar docentes, estudantes e advogados foram esses profissionais formados para desenvolver o diálogo e a comunicação.

Essa prática, contudo, não se implementou nesse país, muito embora haja a possibilidade de formação, face material divulgado pelo Ministério da Educação da República do Chile. (POSSATO *et al.*, 2016, p. 361).

Tais experiências apresentadas na América do Sul, nesse período, demonstram haver uma conscientização acerca da possibilidade de utilização de atividades e mecanismos que promovam a pacificação nas escolas, no entanto, apresentam-se de forma ainda muito pontuais e sem uma continuidade que assegure a sua implantação rotineiramente nesses países.

As atividades relatadas no exterior descrevem aspectos positivos, já que com os resultados estatísticos, a exemplo dos primeiros casos trazidos dos EUA, avistou-se o alcance de soluções dialogadas dos conflitos escolares.

[68] Salvar as crianças. (tradução livre)

[69] Conversando é melhor. Resolução de conflitos nas escolas. (tradução livre)

As experiências na América do Sul representam o despertar da importância de utilização de mecanismos de pacificação para superação de conflitos nas escolas, contudo, a prática ainda não se firmou como algo comum.^[70]

No entanto, somente os resultados estatísticos não são suficientes para a legitimação e confirmação da pacificação com a utilização da prática, uma vez que entre seus benefícios estão a retomada dos relacionamentos, mediante a superação pacífica dos conflitos, e a harmonização no convívio do grupo.

A segunda experiência narrada, (Londres), já sinaliza melhor para esse objetivo já que na fala dos agentes se apresentam situações de reconhecimento da importância do mecanismo como um desenvolvimento de habilidades comunicacionais a ser útil na sociedade e em futuras profissões.

No Brasil, se avistam várias experiências narradas em dissertações de mestrado ou doutorado e alguns livros publicados que investigaram a mediação de conflitos no contexto das escolas, traçando os sucessos e as dificuldades enfrentadas.

Em Brasília/DF, uma experiência que chama a atenção por seus resultados, realizada no período de 2010 a 2012, é relatada no livro *Mediação, Simbolização e Espaço Grupal*. A intervenção com crianças e adolescentes colocou em execução uma proposta pedagógica de mediação

[70] Denota-se que no Brasil, em 1990, também com o objetivo de tratar a violência escolar, o Ministério da Justiça encarrega alguns especialistas em Direitos Humanos de elaborar diretrizes para combate da violência nas escolas. Assim, surge o programa “Paz nas Escolas” com o enfoque de formar professores e policiais em mediação e política de paz. A esse programa se seguiram outros desenvolvidos pelos governos federal, estadual, municipal e outros entes não governamentais. (POSSATO *et al.*, 2016, p. 361).

de conflitos como instrumento metodológico (ação-pesquisa). Nela, os diversos tipos de conflitos são analisados e submetidos ao procedimento de forma a melhorar o clima das escolas e a possibilitar uma transformação pessoal das crianças e adolescentes, em razão de uma maior autonomia na gestão de seus impasses relacionais. (SANTANA; BRASIL; LEGNANI, 2016, p. 72-73).

As ações se iniciam com a capacitação voltada para professores, servidores e pais de alunos. Nessa fase, foram abordados os princípios e dispositivos da mediação. Apresentados e discutidos os conteúdos do curso visando a colaboração de todos para auxiliar na construção das propostas de pacificação, para uma melhor escuta dos participantes do processo e, ainda, para que se mostrassem abertos para atitudes conciliatórias. Após o período do curso, esses primeiros participantes se transformaram em colaboradores e multiplicadores da mediação na escola.

Os mediadores foram os próprios alunos que, em dupla e no horário contrário ao da aula, trabalharam conflitos como incivildades e violências escolares^[71], sob a assistência de um coordenador. Aproximadamente 200 integrantes da escola fizeram parte da ação, como agentes multiplicadores, entre coordenadores e mediadores. Distribuídos em quatro mediadores e um coordenador para cada um dos dois turnos da escola. A idade dos alunos mediadores variou entre 11 e 17 anos. Sessenta professores, funcionários e pais de alunos apoiaram o projeto. A experiência focou na intervenção horizontal e não vertical, que significou a participação ativa dos adolescentes e crianças diretamente na função de

[71] Afirma Jacques Pain (2012, p. 32) que um dos tratamentos recomendados, com vistas a combater a violência, é a de “pôr o problema em palavras [...] Com efeito a agressão física substitui as palavras e devemos promover a substituição inversa, para metabolizar a violência”.

mediadores^[72], esforçando-se para auxiliar na construção de alternativas e superação dos conflitos, de modo que se sentissem responsáveis pela manutenção do bom clima relacional que aos poucos ia sendo instituído. (SANTANA; BRASIL; LEGNANI, 2016, p.75).

A experiência envolveu toda a rede interna da escola, por meio de registros e estatísticas formulados em programas de computadores, onde tudo era registrado. Eram exigidas, em conjunto, medidas de rotinas que envolviam biblioteca, coordenação/direção, serviço de apoio aos alunos e sala de recursos. Os dados dos resultados eram disponibilizados no site da escola e afixados em murais e assim todos tinham conhecimento dos índices de violência e incivildades solucionados, bem como dos encaminhamentos ao Setor de Orientação ao Estudante (SOE), ao serviço médico e psicológico, ao Conselho Deliberativo e à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente. (SANTANA; BRASIL; LEGNANI, 2016, p.75).

Os resultados levantados demonstraram os comparativos de violência na escola pesquisada nos anos de 2010 a 2012, em graus leve, médio e grave. Violências graves, entendidas como aquelas que incapacitam a pessoa para atividades habituais, sendo alvo qualquer pessoa. Violências Médias, às que atingem o corpo, circunscrita a danos físicos ou morais sem maiores gravidades. E as leves, entendidas como aquelas

[72] Para a escritora mexicana Gutiérrez (2012, p. 216-217) a mediação escolar promove o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos sejam no exercício da função de mediador, seja na de mediando. Dentre elas se destacam: a geração de atitudes críticas em relação ao conceito de resolução de conflitos ganhador-perdedor, promovendo mudanças culturais e de atitudes; desenvolvimento da cooperação e comunicação, promovendo uma maior responsabilidade pela melhoria do ambiente escolar.

que afetam os integrantes da escola, sem causar, no entanto, danos ou comprometimento a outrem. Dentre elas se encontra a desobediência às regras escolares e que interferem no funcionamento da escola.

Essa construção foi realizada pelos próprios alunos integrantes da escola com a possibilidade de serem reavaliadas, destacando-se dos resultados alcançados:

Constatou-se, depois da mediação de conflitos implantada, uma diminuição muito significativa das ocorrências no período de acompanhamento de atividade entre 2010 e 2012. Em 2011 já se sentiu o impacto do projeto na forma de postura e condução dos integrantes da escola. E em 2012, as violências mais graves foram reduzidas, significativamente, tendo meses de ocorrência zero. Verificou-se no primeiro semestre de 2010, em relação aos casos violentos, cerca de 91 casos, 17 casos de violência média e 433 casos de incivilidade. Durante todo o segundo semestre de 2012 a incidência de casos de violência grave passou para 20 casos, as de violência média para dois únicos casos e as de incivilidade reduziram-se a 198 casos de incidência. (SANTANA; BRASIL; LEGNANI, 2016, p.79-80).

Evidenciou-se na pesquisa que o tratamento dos conflitos em sua fase inicial reflete, significativamente, na diminuição ou ausência de conflitos mais violentos.

Para Santana, Brasil e Legnani (2016, p. 81-83), a metodologia que se apoiou na horizontalidade do projeto, em que as próprias crianças e adolescentes foram os mediadores, foi fundamental para o sucesso do empreendimento. Ressalva-se, ainda, que muitos alunos que foram mediados se tornaram mediadores durante o projeto.^[73]

[73] Gutierrez (2012, p. 213) afirma que muitas habilidades sociais se desenvolvem

As dificuldades apontadas se referem à rotatividade dos professores na escola, o que afetou a estabilidade da equipe, sendo necessária a realização de cursos contínuos para sua superação.

Outro aspecto levantado, foi a dificuldade com ausências de mediadores treinados, refletindo na necessidade de um reconhecimento de toda a comunidade escolar para a importância do projeto.

Essa experiência apresentou impactos muito positivos na escola, uma vez que promoveu a empatia entre os envolvidos, interferindo positivamente nos aspectos cognitivos e relação de ensino-aprendizagem em razão da melhoria do clima do ambiente. Permite-se, ainda, melhor espaço para essas tarefas.

Um ponto importante relatado decorreu da inclusão dos alunos em situação de risco pela escola, como esclarecem os autores:

Com o transcorrer da intervenção e com os resultados paulatina-mente alcançados, os aspectos relativos ao sentimento de pertença, de autoconfiança e de segurança com relação a si mesmo e ao grupo passaram a ser alvo de cuidados de todo o campo relacional da escola. (SANTANA; BRASIL; LEGNANI, 2016, p.75).

Reforçando os resultados positivos, a *dissertação de mestrado de autoria de Daniela Ovídio Furtado, evidencia esses e outros aspectos relatados nas demais experiências e narrados pelos próprios estudantes.*

O projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, foi realizado no Centro Educacional São Francisco de São Sebastião, DF, no ano de 2011. As sessões de mediação foram feitas por alunos.

no alunado, durante o processo aprendizagem da mediação, e operam mudanças nas relações sociais futuras dos alunos, a exemplo da empatia e da escuta ativa.

A pesquisa apresenta alguns relatos de alunos, dos quais foram destacados:

a) sobre o tópico *Representação social e a mediação* - a.1) “A mediação é um meio de a gente se sentir melhor. Ter menos problemas na nossa vida, saber dialogar mais, ficar bem com a gente. É isso, a mediação ajuda porque quando a gente comete erros a gente pode ver, pra depois não errar”; a.2) “É como uma forma diferente para entender o outro e si mesmo”; b) A respeito do tópico *Aprendizado dos integrantes da escola com a experiência de mediação* - b.1) “Muitos aprenderam a ouvir, muita gente não sabia isso. E a não se estressar tanto, não ser tão ignorante... acho que aprenderam isso”; b.2) “Eu acho que o que eles mais aprenderam é que não é porque é professor que eles não devem escutar. Tanto aluno quanto o professor deve. Porque aqui na escola acontece muito isso, que os alunos também têm o direito de falar e eles de escutarem”; b.3) “Eu era muito encenqueira sabe? Ai agora quando eu estou com raiva de alguém eu chego na pessoa e a gente conversa pra saber por que a pessoa tá com raiva, aí eu falo e dou o direito dela falar, aí agora eu melhorei bastante, eu caçava muita confusão com todo mundo. Com os professores também, eu não respeitava, respondia, aí agora eu fico bem tranquila e mudei bastante”. (FURTADO, 2011, p. 43-46, grifos nossos).

Destarte ambas as experiências aplicadas, com respaldo na horizontalidade das ações, promovendo a participação dos alunos para a solução da maioria das atividades, permitiu que o mecanismo da mediação fosse inserido dentro do contexto escolar, como reforço pedagógico na atividade de ensino, estimulando os entendimentos por meio de diálogos.

Outra atividade desenvolvida, dessa vez relatada na dissertação de Mestrado que recebeu o título “Mediação de Conflitos Escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência”, realizada em Pernambuco, na cidade de Caruaru traça

resultados diversos. A prática da mediação foi acompanhada em duas escolas públicas identificadas por escola A e B, pelo autor.

A investigação, que ocorreu nos anos de 2011 a 2014, selecionou para análise duas escolas entre um número aproximado de 20, que faziam parte das atividades do Projeto Escola Legal (PEL), concretizada no município de Caruaru, que atende as escolas públicas estaduais com o serviço de Comitês de Mediação de Conflitos Escolares (CMCE), em sistema de rede.

As escolas selecionadas estavam entre as que tinham iniciado e que permaneceram com o projeto desde seu início em 2011, atendendo ao requisito da continuidade. Outro ponto importante para a seleção na escolha das escolas foi possuir o maior número de mediações realizadas, para propiciar melhores e mais amplas informações, e com ocorrências de violências no intuito de avaliar os resultados do projeto referentes a essa situação.

Assim a escola “A”, situada em bairro próximo ao centro da cidade, é descrita como situada ao lado de região de alto índice de violência. Tratou-se de escola de ensino fundamental e médio, funcionando nos três turnos do dia, com 718 alunos matriculados em 2014 e 55 professores entre contratados e fixos. (CARDOSO, F. 2015, p. 187).

Já a escola B, foi descrita como situada no Centro da cidade de Caruaru, onde em derredor havia o comércio e bares e com notícias frequentes de inúmeros crimes de furtos e roubos, face a circulação monetária naquela área. A região era grande atrativo para que os alunos frequentassem o ambiente do comércio, deixando de estar na escola, sendo esse um desafio perene dos diversos atores escolares. Registrou-se, em 2014, 795 alunos matriculados no ensino fundamental, Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e Educação Especial. Essa escola se compõe de um quadro de 54 docentes, entre contratados e fixos. (CARDOSO, F., 2015, p. 190).

Dos resultados encontrados na Escola “A”, destacam-se:

87 registros de violência em 2011, 34 registros em 2012 e em 2013 somente 14 registros. (84% menor que em 2011). O trabalho do Comitê ajudou a reduzir os índices de violência da Escola A. As agressões verbais entre alunos e professores registraram 7 em 2011, 1(uma) em 2012 e 1(uma) em 2013.; e, em relação a agressões verbais entre alunos, em 2011 registrou-se 7 agressões, em 2012 apenas 01 e em 2013 foram 02 registros. As agressões físicas leves entre alunos alcançam o registro de 38 em 2011, 11(onze) em 2012 e 6(seis) em 2013. Relativo a agressões entre alunos e professores essa escola registrou 02(dois) casos em 2011 e nenhum caso, tanto em 2012 como em 2013. Para os casos de *bullying* os dados localizados foram os seguintes: Escola A, 02(dois) registros em 2011 e nenhum nos anos de 2012 e 2013. Os fatos mais comuns se relacionaram com questões de raça. Os casos de furtos foram encontrados somente na escola A. Em 2011 foram anotados 02(dois) casos, em 2012 se registrou 01(um) caso e em 2013 foram dois registros. Os tipos de violência contra a escola se apresentam mais frequente sobre a forma de destruição do patrimônio das instituições, sendo que na escola A registrou-se 3 casos em 2011, dois casos em 2012 e apenas 01(um) em 2013. Quanto às agressões de natureza grave, a escola A apresenta 02(dois) registros em 2011 relativos a alunos. (CARDOSO, F. 2015, p. 187-190).

Na escola B, não houve registros das ações do Comitê, no ano de 2011, tendo concluído o pesquisador ter sido conferido menor importância a esse trabalho, avistando-se os seguintes resultados:

Em 2012 foram registrados 41 casos de violência escolar enquanto que em 2013 foram registrados 15 casos de violência (redução de 63,5%). Os tipos de violências ocorridos na escola, referindo-se

as de cunho relacionais, foram classificadas em agressões físicas leves entre alunos, agressões verbais entre alunos e professores e agressões verbais entre alunos. Registrou em relação a alunos e professores, em 2012, um número de quatro registros e em 2013, dois registros. Em relação a agressões verbais entre alunos registrou-se três agressões em 2012 e em 2013 apenas uma. Em relação às agressões, graves na escola B, em 2012, foram 19(dezenove) registros e em 2013 foram 7(sete). A escola não registrou agressões leves entre alunos e professores nem entre alunos e funcionários em nenhum dos dois anos estudados. Não registrou-se casos de *bullying* e nem de furtos. Os tipos de violência contra a escola se apresentam mais frequentes sobre a forma de destruição do patrimônio das instituições, sendo na escola B foram 03(três) casos em 2012 e 01(um) em 2013. (CARDOSO, F. 2015, p. 212-220).

O texto informa que o baixo número de anotações não condiz com a realidade de ambas as escolas em razão de que muitas situações deixaram de ser registradas. Os números se alteram em muito quando se tratam de agressões físicas, que são mais comumente anotadas.

Os Comitês de Mediação de Conflitos eram formados por advogados e voluntários e as sessões realizadas em datas e horas previamente agendadas. Os integrantes da escola e alunos eram apenas observadores do processo de mediação. Entre os alunos voluntários nenhum podia assumir a mediação, sendo esses apenas mero coadjuvantes do processo. Tais atitudes sofrem críticas pelo pesquisador ao informar que “a imagem desse sujeito em nada se diferencia da de um juiz(a), de um(a) promotor(a), de um(a) policial ou de órgãos que, histórica e culturalmente só participam do cotidiano da escola enquanto executores da lei”. (CARDOSO, F. 2015, p. 243).

Da prática, fica a notória impressão que o objetivo da ação é o de evitar que os casos de violência cheguem aos órgãos públicos, assim o sentido da cultura da pacificação se perde e o mediador se assemelha e age como “figuras dos(a) profissionais do Direito”. Daí a conclusão do pesquisador de que a dinâmica do Projeto Escola Legal é realizada como uma extensão dos órgãos oficiais de controle visando conter e disciplinar os alunos envolvidos em violência. (CARDOSO, F. 2015, p. 244).

Os próprios atores do espaço escolar pouco tiveram que concorrer para a solução, assumir responsabilidades, nem mesmo com a restauração da convivência em equilíbrio com a escola. Os comitês não alcançaram um nível de satisfatoriedade em relação a criar um ambiente mediativo e dialogal que seja propício às interações humanas.

Ao contrário, reproduziu-se nos espaços escolares medidas disciplinares históricas e culturalmente utilizadas de caráter punitivo. Como exemplos são citados o legalismo e o reforço à autoridade da instituição com suas medidas disciplinares tradicionais como a transferência, a proibição de somente entrar na escola acompanhado dos pais, entre outros. Os livros atas, de responsabilidade dos Comitês, passam a ser “um prolongamento das noções de poder, vigilância e controle”. (CARDOSO, F. 2015, p. 251).

Assim, como resultado ocorre a redução da violência, no entanto, sua ressignificação (de espaços dialogais e de entendimentos) não acontece, optando-se para casos de *bullying*, a aplicação de outras violências, a exemplo de medidas punitivas e de disciplinamento. Nada que aproxime pais, mães e comunidade da escola, nem que aproxime alunos de professores ou dos demais alunos. Evidenciou-se, na experiência do Comitê, uma ligação exclusiva do grupo com a gerência da escola, em

detrimento dos demais atores escolares. Dessa prática ocorre a dedução do pesquisador de que os objetivos pedagógicos e dialogais da mediação não são alcançados como se expressa a seguir:

Assim, é difícil mensurar até que ponto a redução de situações de conflito e/ou violência nas Escolas A e B tem a contribuição dos Comitês de Mediação. Afinal, não se observa a instrumentalização cotidiana dessas práticas de diálogo. Essa ferramenta precisa quebrar com o imaginário escolar que posiciona as soluções aos casos de violência como sendo ligadas a mecanismos de vigilância, autoridade e punição, e que, igualmente, não reconhece nas bases democráticas e cidadãs. O diálogo para alcançar suas reais potencialidades, necessita transversalizar os valores da prática da mediação. (CARDOSO, F. 2015, p. 255).

Nas escolas observadas não houve esse compromisso tendo o Comitê somente realizado as mediações com pessoas externas à escola e pouco ou nenhum auxílio dos alunos, assumindo-se posturas punitivas para resolução dos problemas, o que indica que as soluções não foram construídas com a comunidade escolar.

A experiência seguinte analisada ocorre no Estado da Bahia, promovida pela pesquisadora Maria Victória Braz Borja Rodrigues que apresenta o resultado de sua investigação no livro “Mediação escolar e a redução da violência: um estudo de caso”. A investigação se realizou mediante desenvolvimento do Projeto Mediação Escolar em Pauta, que se firma em atividades de extensão nas escolas da rede pública da Bahia e se consubstancia na sensibilização de todos os atores sobre cultura de paz.

Inicialmente visa a uma alteração da proposta pedagógica com o intuito de inserir na escola, com a mediação de conflitos, os valores da pacifi-

cação^[74] e a possibilidade de implantação de um núcleo de mediação. (RODRIGUES, 2016, p. 48-49).

A prática foi realizada em duas escolas: Colégio Estadual Gentil Paraíso Martins, no município de Valença, BA e Colégio Modelo Hildécio Antônio Meireles em Morro de São Paulo, município de Cairu, BA.

O Colégio Estadual Gentil Paraíso possui cerca de 2.842 alunos do ensino médio e 644 alunos das séries finais do ensino fundamental. De início se realiza a etapa da pré-sensibilização^[75] que permite a aproximação com a escola, o estudo de suas peculiaridades e, ainda, o entorno social. Esse momento inicial se apresenta como muito importante para a coleta de dados. (RODRIGUES, 2016, p. 55).

A autora relata que os primeiros contatos foram difíceis, tendo sido realizados encontros mensais e coletivos para sensibilização acerca do projeto de paz, de nome “Projeto Escolar em Pauta”. Essa sensibilização foi promovida inicialmente com professores, líderes de salas dos alunos, dirigentes e funcionários. (RODRIGUES, 2016, p. 98-100).

Após essa fase foi realizado o curso de capacitação desse grupo. Finalizado o curso, iniciam-se a gincana e as oficinas lúdicas e essa atividade engloba a comunidade, a vizinhança e outros círculos de convívio. Sendo que, nesse trabalho, as noções da mediação vão sendo inseridas,

[74] Nesse mesmo sentido Muñoz e Ortuño (2015, p. 42) apontam uma dimensão pedagógica presente na prática da mediação, que desenvolve uma cultura de paz, educa para valores de respeito, de responsabilidade, de cooperação e de empatia, além de ensinar a gerir conflitos presentes e futuros.

[75] A mediação nas escolas deve ser precedida de um programa educativo para melhoria da convivência e como ferramenta prática para fortalecimento da educação para a paz. (GUTIERREZ, 2012, p. 213).

ratificadas e coletivizadas de uma forma bem natural e lúdica. Entre o rol vivenciado estão as oficinas de: Caça aos Direitos Humanos; Prevenção e combate à exploração sexual e tráfico de pessoas; Prevenção ao tráfico de drogas, *Bullying* e Pacificação Social. E, ao se encerrarem as oficinas, nova capacitação foi realizada, dessa vez com aqueles que se mostraram sensibilizados e interessados no curso. (RODRIGUES, 2016, p. 102).

Durante esse processo literaturas e referências bibliográficas vão, em concomitância com a prática, sendo conhecidas e as atividades práticas fundamentadas.

Os membros do Observatório da Pacificação Social, a cada nova experiência vivenciada da implantação do projeto de mediação escolar, em cada nova escola que atuam, crescem seus conhecimentos e aderem à práxis da mediação, que se renova e reforça. (RODRIGUES, 2016, p. 53).

Com o envolvimento do grupo, ou boa parte dele, na atividade da mediação, a etapa seguinte é a implantação do Núcleo de Mediação. As sessões dessa fase devem se realizar em sala própria, que garanta a confidencialidade das falas. Nesse modelo de atuação coexistem como mediadores tanto alunos, como professores, dirigentes e funcionários.^[76]

Os primeiros mediadores em formação são auxiliados pelos membros do Observatório pelas primeiras vinte horas de práticas. Após essa intervenção, o trabalho passa a ser apenas monitorado por essa equipe.

[76] Muñoz e Ortuño (2015, p. 67) lecionam que a mediação de conflitos escolares deve se desenvolver em um trabalho conjunto entre os atores escolares, podendo ser: aluno/aluno, grupo de alunos/grupo de alunos, aluno/professor, professor/professor.

A partir daí o grupo de acompanhamento passa a realizar visitas cada vez mais prolongadas, mas em constante ligação com o ambiente escolar. Novas oficinas são realizadas para reforço da atividade de mediação e para que a escola seja estimulada a inseri-la em seu projeto pedagógico como elemento da pacificação no ambiente escolar. (RODRIGUES, 2016, p. 81-82).

Ao final das atividades todos são submetidos a questionários de avaliação do projeto e de satisfação quanto a seus resultados, destacando-se, nessa etapa, as seguintes afirmativas da pesquisadora:

80% das pessoas avaliadas, quanto à autoavaliação, se declararam estar motivadas, 73% comprometidas e 75 afirmaram ter sido ótimo o desempenho alcançado e que puderam utilizar dos conhecimentos adquiridos durante o processo. 83% revelaram satisfação com a recepção do projeto pela escola. 73% apontam uma mudança de comportamento da comunidade escolar como um todo e 73% dos atores escolares revelaram que poderão contribuir com a sua comunidade com os conhecimentos de pacificação e comportamento em relação à violência. (RODRIGUES, 2016, p. 104-105).

A segunda experiência narrada pela autora ocorre no Colégio Modelo Hildécio Antônio Meireles, em Morro de São Paulo, município de Cairu, Bahia. Trata-se de uma instituição municipal com 2000 alunos. Após a fase de sensibilização, seguiram-se as fases já narradas na escola anterior, quais sejam: capacitação, gincanas, ciclos de oficinas e uma segunda capacitação, após essas fases iniciais, para, em seguida, implantar-se o Núcleo de Mediação.

Nesse segundo módulo, a pesquisa se volta a encontrar subsídios para aferir se a prática da mediação, com seus pilares de formação de cooperação, diálogo e compreensão, teve seus objetivos alcançados, mediante

uma mudança de comportamento na comunidade escolar. Para verificação desses pontos, alguns atores foram entrevistados, e dentre eles destaca-se a entrevista com a professora Thelma Miranda, profissional com trinta anos de atividade na escola, assim se expressando:

Quando questionada sobre as atividades desenvolvidas no bojo do projeto que mais contribuíram e lhe pareceram interessantes, a professora informa ter sido a Capacitação em Mediação Escolar, pelo auxílio no trato dos conflitos. E complementa que a Gincana da Paz também trouxe excelentes resultados, pela promoção da consciência e cultura da paz promovidas. A questão subsequente indaga sobre a possibilidade de transformação no comportamento dos alunos no que concerne à violência na escola, desde o início do projeto de mediação. A professora respondeu afirmativamente e foi mais adiante afirmando que, desde o início das atividades praticamente não foi mais detectada na escola a posse ou uso de armas de fogo. (RODRIGUES, 2016, p. 111-112).

Para não deixar de fora o depoimento dos pais dos alunos e comunidade, vamos encontrar na tese de doutorado, experiência do Ceará, intitulada “Avaliação nas concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos” relatos importantes para a análise conclusiva da pesquisa, trazidos por Almeida (2009, p. 139), destacando-se na fala dos alunos:

[...] tinha professor que não dava aula direito, só ficava fumando na porta e mandando a gente copiar do livro e fazer questionário. Eles fizeram o curso de mediação que falava de paz. Eles quase não gritam mais! Qualquer aluno que faz bagunça ou briga eles mandam conversar na sala de mediação na hora do recreio (A 3). (ALMEIDA, 2009, p. 138).

Da fala dos pais de alunos ressaltou-se:

[...] Eu sou uma mãe que participa de tudo da escola. Minha filha já estuda aqui faz oito anos. Eu mesmo nunca participei de uma pesquisa onde os pais fossem contribuir para o desenvolvimento do filho. Acho lindo quando os meninos estão fazendo mediação. Eu só via era menino aqui indo embora porque fez isso fez aquilo. Nada de mandar menino para casa. O que resolve? Ora, eles acham é bom. Os meninos têm que ficar e aprender e aqui. A rua não tem nada para ensinar, e aqui no Pirambu, meu Deus, nós precisamos é de paz [...] (R 2). (ALMEIDA, 2009, p. 141).

A investigação do Ceará foi realizada em uma escola pública municipal da zona oeste de Fortaleza, região denominada “Grande Pirambu”. Antes da implantação da mediação foi confeccionado um diário de campo com levantamento dos conflitos escolares, com o objetivo de compreensão prévia sobre a violência existente e suas formas de prevenção. Participaram da pesquisa 118 alunos, do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, sendo 57 do gênero masculino e 60 do feminino, 30 professores e 5 mães complementaram o projeto. 19 alunos, 17 professores e cinco pais realizaram o curso de Mediação e Cultura de Paz. (ALMEIDA, 2009, p. 96).

A mediação aplicada primou pelo modelo de pares, tendo por destinatário final os alunos. Nessa linha de atividade todos os integrantes do grupo educativo conheceram os princípios que norteiam essa metodologia de solução de disputas. A atividade foi dividida em três etapas denominadas “Cultura de Paz”, “Escola e Violência” e “Mediação de Conflitos”.

Das experiências vistas, evidencia-se que a prática da mediação apresentou novas possibilidades de se trabalhar com a indisciplina, com a violência e comportamentos dos membros da comunidade no contexto educacional escolar, promovendo-se a escuta do outro e abertura de espaço para o diálogo. (ALMEIDA, 2009, p.141).

Evidencia-se que a mediação sem seu enfoque pedagógico de educação

para o diálogo e para a paz, não é suficiente para atingir a finalidade da prevenção dos conflitos e da pacificação nas escolas. Esse aspecto fica claro quando, em Pernambuco, a atividade se implantou, mas não envolveu a comunidade, não promoveu o diálogo e nem a pacificou.

Nas outras experiências (em Brasília, Bahia e Ceará) o caráter pedagógico do mecanismo foi evidenciado com o enfoque dado às atividades complementares realizadas com o grupo e as ações de pacificação e de estímulos efetivados por meio de atividades lúdicas, práticas e teóricas destacaram como resultado a harmonização, a prevenção de conflitos futuros e a promoção da paz entre os indivíduos.

No universo escolar brasileiro, o conflito possui ainda uma conotação negativo-destrutiva, já vista alhures, com abordagem no sentido de serem evitados e/ou corrigidos de forma meramente punitiva, sendo essa a prática avistável no dia a dia da maioria das escolas de nosso país, também realidade reproduzida em Sergipe.

Novas possibilidades podem e devem surgir, mediante o reconhecimento dessa situação conflituosa que deve ser enfrentada de forma adequada, por meio de mecanismos baseados no respeito ao outro e respeito às diferenças, buscando-se soluções pautadas não na violência e sim no diálogo, por meio de uma comunicação não violenta e para a paz. A mediação é uma possibilidade real para esse enfrentamento. Essa visão deve formar o educador, o educando e demais atores do ambiente escolar.

As experiências demonstraram quer pelas conclusões dos pesquisadores, quer pelas narrativas dos integrantes das escolas, que a mediação de conflitos proporciona o respeito à dignidade humana, o acesso à cidadania, à educação prática para o convívio social e o alcance da paz no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do tema Mediação Escolar teve por objetivo demonstrar a utilidade da prática da Mediação de Conflitos como forma de gerenciamento dos conflitos no ambiente de ensino. E, em razão dos seus próprios fundamentos de pacificação, contribuir como elemento de construção pedagógica para o desenvolvimento de diversas habilidades comunicacionais, cognitivas e relacionais. Objetivou, ainda, a ensejar ações e processos educativos para a construção da cidadania e de uma cultura de paz nas escolas, a repercutir na sociedade praticando formas de garantias de dignidade para todos.

Partiu-se da análise do conflito, alvo da atividade da mediação e razão de muitas dificuldades de relacionamento no ambiente escolar. O tema recebeu tratamento interdisciplinar por ser objeto de estudo de vários campos das Ciências Sociais Aplicadas que lhes confere uma maior e mais adequada amplitude conceitual. A composição do conflito, seus elementos formadores e formas de manifestação foram devidamente explorados, com foco nas escolas.

Nessa análise, destacou-se que o conflito traz, intrinsecamente, necessidades e interesses que não se apresentam de imediato e que podem ser identificados nos procedimentos de mediação, auxiliando-se no alcance de soluções mais efetivas por serem capazes de alcançar elementos além daqueles inicialmente expostos.

A violência nas escolas, uma das formas de manifestação dos conflitos, foi destacada em vários contextos. Dentro e fora das escolas, promo-

vida por seus integrantes (simbólica) ou por estranhos ao ambiente, ou, ainda, entre os componentes da própria escola. As causas dessas ocorrências, como visto, são as mais diversas possíveis, desde a situação econômico financeira que ocasiona as desigualdades sociais, como também no estado de autoafirmação da própria adolescência, ou ainda, em desrespeitos e intolerâncias diversos.

O *bullying* foi motivo de destaque, por preocupar a sociedade como um todo, já que há muito extrapolou os muros escolares e apresenta mazelas que prejudicam o desenvolvimento dos indivíduos. Nas recomendações para gerenciamento desse tipo de conflito, as normas e instituições internacionais têm indicado trabalhos que desenvolvam atitudes de respeito, de empatia e de valorização do outro. E, nesse aspecto, a mediação de conflitos, também recomendada por esses organismos, é passível de realizar grandes contribuições.

A identificação do conflito em fase inicial se revelou uma das conclusões importantes do texto em razão da maior eficiência no seu gerenciamento e superação, com resultados positivos. As pesquisas indicaram os altos índices de incidência dos mais diversos tipos de violências, a ensejar dos gestores das escolas atividades sérias e compromisso com o gerenciamento e tratamento deles.

A mediação, recomendada pela Unesco e outros órgãos internacionais, não é utilizada em nenhuma escola do Estado de Sergipe, embora esse Estado não seja diferente dos demais, em relação à violência escolar.

O conflito, ante toda essa explanação, foi entendido como um elemento de vida, impulsionador de transformações e de crescimento humano. A mediação, por seus próprios fundamentos, ao administrá-lo pode estimular as pessoas a compreenderem que há possibilidades de seu enfrentamento sob enfoques positivos e cooperativos.

Os conflitos que assolam as escolas, em sua maioria, iniciam-se com atitudes menores que devem ser monitoradas e a abertura para o diálogo pode propiciar a identificação real de suas causas, possibilitando uma atuação mais eficiente dos atores escolares na contenção e no gerenciamento desses conflitos, minimizando-os, reduzindo-os ou mesmo eliminando diversos de seus tipos.

Nesse estudo, a escola foi vista como ambiente propício para o desenvolvimento de competências e aprendizado de reprodução social. A importância da implementação de gestão em modelo democrático foi ressaltada, uma vez que a mediação de conflitos, a se realizar por seus próprios componentes, abre espaços para o diálogo e a construção de soluções conjuntas voltadas para a harmonização e a pacificação dos seus elementos.

O uso da comunicação sem violência se mostrou imprescindível como complementação da aprendizagem na escola, pois permite, com uma linguagem cooperativa, aberta e confiante, uma aproximação, uma compreensão e uma convivência de paz entre os componentes do ambiente escolar. Uma vez que seus fundamentos e princípios induzem ao respeito ao outro e à convivência harmoniosa.

Constatou-se que, historicamente, a mediação é um meio de solução de conflitos identificado em práticas milenares de diversas culturas humanas. A prática realizada nos Estados Unidos, que inclui a mediação no universo das escolas e universidades, em muito influenciou no surgimento da mediação em nosso país, inclusive para a implantação da política pública do Poder Judiciário.

Essa política implementou os métodos consensuais em seu sistema, com a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, seguida por várias outras (Resolução nº 118/2014, CNMP, Resolução nº 174/2016, CSJT, entre outras) que estimulam o uso da metodologia de forma ampla na sociedade.

Demonstrou-se que, antes mesmo da política pública implantada, várias experiências se realizaram no país desde as décadas iniciais do século XX.

À referida resolução, seguiram-se as leis nº 13.105/2015 e 13.140/2015, que regulamentaram a temática no ordenamento jurídico brasileiro. E ante a observação da existência de uma cultura da litigância muito forte em nosso país, a impedir o alcance de direitos fundamentais, observa-se uma necessidade de mudança cultural a ensejar novos hábitos de cooperação e respeito na sociedade.

A mediação nas escolas, recomendada por diversos documentos internacionais e textos nacionais, passa a ser um instrumento imprescindível de concretização e acesso a direitos, a se somar com o processo de pacificação social, implementada pela abertura ao diálogo.

A escola, sendo ambiente de amplas manifestações, necessita de cuidados e ações diversificadas para o alcance de seus objetivos, incluindo-se nele a cultura da paz.

A mediação de conflitos possui uma variedade de atuação que permite uma maior eficiência para os mais variados conflitos. Verificou-se, assim, a utilidade da mediação tradicional, que se presta para conflitos entre integrantes de diferentes grupos, quando poderão figurar nos quadros de mediadores todo e qualquer componente da escola, desde que passe pela capacitação e demonstre perfil para a tarefa. O porteiro, a merendeira, a coordenadora, o pai de aluno, os professores e tantos outros componentes que se habilitarem à função podem compor o grupo de mediadores do próprio ambiente escolar e auxiliar na superação dos conflitos.

Com a mediação de Pares, percebeu-se ser possível alcançar conflitos específicos entre os próprios alunos, tendo sido demonstrado, com as vivências,

o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionamento uns com os outros. O sentido dessa atuação está em que o elemento cultural, a compreensão maior dos envolvidos e do mediador, os sentimentos, a linguagem, enfim todos os elementos, serão melhores compreendidos por seus pares. Essa modalidade de mediação, nas escolas é a que melhor resultado traz de pacificação, como ficou amplamente demonstrado pelas experiências realizadas em diversos pontos do país.

Alguns conflitos requerem uma atuação mais especializada, com o uso de maiores habilidades, uma vez que possuem maior complexidade, a exemplo dos conflitos familiares que interferem nas questões e relações escolares. Para essa forma de enfrentamento a mediação de conflitos interdisciplinar possui o condão de melhor auxiliar a esses casos. Os conhecimentos de outras disciplinas, ou a contribuição delas, são fundamentais para superação da situação mais complexa e de forma positiva.

E a mediação vítima-ofensor se propõe a lidar com conflitos que se refiram a atos de indisciplina e/ou atos infracionais, conforme avaliação do grupo escolar, e que sejam passíveis de serem tratados pelo mecanismo. A mediação, imiscuída nas variadas e diversas práticas restaurativas, apresenta outra forma de lidar com conflitos que não o sistema punitivo escolar.

A mediação de conflitos escolares demonstrou, ainda, com as experiências, que seus princípios se coadunam com os princípios constitucionais de dignidade, cidadania e acesso a inúmeros direitos. Tais princípios precisam ser aproveitados como complementação pedagógica, pois promovem o desenvolvimento de diversas posturas nos atores sociais e colaboram com a tomada de decisões coletivas, visando sempre o bem da comunidade.

Em todas as situações, a Mediação de Conflitos representa a abertura de espaço ao diálogo, à construção de exercícios diários de entendimento, perdão, respeito, atenção e de cuidado de um para com o outro. É o amor waratiano em plena ação.

Nesse procedimento mediativo, a educação se efetiva com maior qualidade englobando: a educação para o diálogo, a educação para o enfrentamento de conflitos (os mais diversos), a educação para prevenção de conflitos, a educação para construção de regras e soluções para convívio coletivo, a educação para ouvir o outro, a educação para a cidadania e a educação para a construção e manutenção de ambiente de paz.

Educar para gerenciar conflitos presentes e futuros de forma pacífica. Eis aí a função pedagógica da mediação.

Na análise jurídica sobre a mediação de conflitos escolares, ressaltou-se que o neoconstitucionalismo representou uma inserção de valores humanos no texto das Constituições e ensejou mudanças importantes na hermenêutica constitucional. A Constituição passa a se irradiar para as demais normas e condicionar a validade e sentido delas. Decorre, dessa abordagem, a necessidade de efetivação dos direitos humanos, proclamados na Carta Constitucional. O que deve ser compreendido como uma responsabilidade de todos e não só do Estado.

Na análise dos resultados da mediação no ambiente escolar, destacou-se a observância dos seguintes direitos fundamentais: a dignidade humana, a educação de qualidade, a cidadania e o acesso a todos esses direitos de forma justa.

A própria mediação de conflitos, por possuir em seus valores uma simetria com a realização e respeito aos valores constitucionais, também suscita sua integração como direito fundamental, complementando os demais.

A implantação da mediação de conflitos se apresenta como um atendimento aos direitos humanos, uma vez que visa entender para melhor atender as necessidades das crianças, jovens e demais atores escolares.

O diálogo, concedendo vez, voz e oportunidade de solucionar os conflitos com a colaboração e entendimento dos componentes da escola, representa o respeito e a garantia a todos de dignidade humana.

Os valores que são promovidos com a prática da mediação proporcionam ações pedagógicas educativas de empatia, de respeito ao outro, de empoderamento e construção conjunta de soluções, promovendo a cidadania e a aprendizagem da convivência em grupo, de forma democrática.

Tudo isso dentro da própria rotina da escola, o que nos leva a concluir que a mediação de conflitos possui, em suas diversas formas de abordagens, eficiência para promoção do respeito aos direitos fundamentais apostos na Constituição Federal, sobretudo da dignidade da pessoa humana. Colabora com a educação prática de qualidade, com a formação da cidadania nas crianças e jovens, e permite o acesso a direitos, enquanto alcance do justo, nas soluções dos conflitos.

Essa mudança precisa ser sentida e apoiada por todos os agentes escolares, desde a direção, funcionários, corpo docente, comunidade e alunos, já que a construção da paz só se efetiva quando há a participação e colaboração de todos no processo de pacificação.

O amor defendido pelo jurista Luis Alberto Warat possui um sentido claro, uma vez que somente com esse sentimento animando os indivíduos, permitir-se-á alcançar os subsídios para o enfrentamento adequado dos conflitos em bases de afeto e de respeito. Amor, nesse contexto, compreendido como elemento de comunhão universal humana.

Uma atitude contagia e contamina a outra e assim se processa o início da transformação.

O Estado de Sergipe não possui vivências práticas de mediação de conflitos nas escolas e os conflitos, no entanto, estão presentes e foram evidenciados no texto, apresentando-se, assim, sem esse tratamento.

Pesquisas em ações de extensão ou políticas públicas nesse Estado podem representar o início de excelentes práticas nas escolas, cujos resultados podem colaborar para a boa convivência em grupo e a implantação de uma cultura de paz nas escolas onde o mecanismo se implante com reflexos futuros na sociedade.

Há de se formar a convicção de que a mediação de conflitos é importante elemento na prática pedagógica, a auxiliar crianças, adolescentes e jovens e a reforçar práticas e ações pacificadoras em nosso Estado, como se avista nas experiências nacionais e no estrangeiro.

A mediação se presta, assim, para gerenciar conflitos, vistos estes como perfeitamente naturais, trabalhando-se a comunicação entre as partes e tratando-as de modo a que superação das contendas ocorra sem maiores angústias e de forma pacífica.

O esforço empreendido permite o desenvolvimento de raciocínios, o uso da inteligência e o desenvolvimento de habilidades comunicacionais para construção de soluções que sejam convenientes para ambas as partes em desajustes. Permite-se, assim, o encontro de ideias e de interesses. Promove-se, ainda, a consciência do outro, mediante condutas sociais produtivas, harmoniosas e fraternas.

A ideia de justiça se desenvolve nesse processo educacional inicial e sua prática constrói o cidadão empoderado para, no futuro, solucionar

diretamente, livremente e pacificamente seus conflitos, utilizando-se de habilidades comunicacionais.

Pensar a sociedade de forma ampla e não só voltada para a própria existência pessoal é buscar desenvolver a sensibilização solidária e coletiva como meta social e objetivo educacional para a construção de um país melhor e mais pacífico.

Assim sendo, infere-se que a mediação de conflitos escolares promove a prevenção dos conflitos e a pacificação nas escolas melhorando os relacionamentos e transformando os conflitos para que possam auxiliar no desenvolvimento humano. Para isso seus fundamentos e princípios devem ser utilizados de forma pedagógica voltada para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ALDENUCCI, Lidercy Prestes. **Contribuições da mediação na gestão de conflitos em organizações de ensino**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79398/185600.pdf;sequence=1>. Acesso em: 14 maio 2018.

ALEMANHA. (Constituição da Alemanha, [1919]). **Constituição de Weimar**. Deutscher Bundestag. Disponível em: <https://www.btg-bestell-service.de/pdf/80208000.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ALKIMIN, Maria Aparecida; NASCIMENTO, Grasielle A. F. **Bullying nas escolas**. São Paulo: Editora Alínea, 2012.

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ALVES, Cleber Francisco. Acesso à justiça, democracia e direitos humanos. *In*: MIRANDA NETTO, Fernando Gama de; MEIRELLES, Delton Ricardo Soares. **Direito Proce ssual em Debate**. (Org). Niterói, Editora da UFF, 2011. p. 17-44.

AMARAL, Márcia Terezinha Gomes. **O direito de acesso à justiça e a mediação**. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do UniCeub. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp048205.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

ANDRADE, Mariana Dionísio de; SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna. Mediação como direito fundamental: entre a previsão legal e a realidade do sistema jurídico brasileiro. **Revista Justiça do Direito**, Passo Fundo, RS, v. 32, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rjd.n32i1.7792.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ANTÔNIO, Severino. A ampliação dos direitos e a educação para a empatia. *In*: Alkimin, Maria Aparecida; BÔAS, Regina Vera Vilas (org.). **Direitos humanos e sistema educacional de Dom Bosco**. São Paulo: Clássica, 2013. p. 265-280.

ANTUNES, Celso. **A arte de comunicar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **A escola**. SEESP/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

AZEVEDO, André Gomma de. (org.). **Manual de Mediação Judicial**. Conselho Nacional de Justiça. 5. ed. Brasília, DF: CNJ, 2015.

AZEVEDO, André Gomma. Fatores de efetividade de processos de resolução de disputas: uma análise sob a perspectiva construtivista. *In*: CASELLA, Paulo Borba; SOUZA, Luciane Moessa de. **Mediação de conflitos: novo paradigma de acesso à justiça**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

AZEVEDO, André Gomma. Novos desafios de acesso à justiça. *In: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Ed. Atlas, 2013. p. 3-22.*

AZEVEDO, André Gomma. O componente de mediação vítima-ofensor na justiça restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. **Justiça Restaurativa**, Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), p. 135-162, 2005. Disponível em: https://www.un.org/ruleoflaw/files/Justice_Pub_Restorative%20Justice.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

AZEVEDO, André Gomma. O processo de negociação: apresentação de inovações epistemológicas em um meio autocompositivo. **Revista dos Juizados Especiais**, Brasília, DF, v. 5, p. 13-24, dez. 2001. Disponível em: <https://bdjur.tjdft.jus.br/xmlui/bitstream/handle/tjdft/35203/0%20processo%20de%20negocia%C3%A7ao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jul. 2017.

AZEVEDO, André Gomma. Perspectivas metodológicas do processo de mediação: apontamentos sobre a autocomposição no direito processual. *In: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em arbitragem, negociação e mediação**, v. 3. Brasília, DF: Editora Grupos de Pesquisa, 2003. p. 151-172.*

BARATTA, Alessandro. A democracia e os direitos da criança. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2013. p. 1-11. Disponível em: <http://revista.pgskroton.com.br/index.php/adolescencia/article/view-File/220/206>.

BARBOSA, Águida Arruda. **Mediação familiar interdisciplinar**. São Paulo: Atlas, 2015.

BARBOSA, Águida Arruda. Mediação em empresas familiares. *In: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (org.). **Mediação de Conflitos**. São Paulo: Ed. Atlas, 2013. p. 127-136.*

BARBOSA, Ivan Machado. Fórum de múltiplas portas: uma proposta de aprimoramento processual. *In: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em arbitragem, negociação e mediação**, Brasília, DF: Editora Grupos de Pesquisa, 2003. v. 3, p. 243-262.*

BARROSO, Luís Roberto. **Neoconstitucionalismo e constitucionalismo do Direito** (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil) v. 240. Rio de Janeiro: Revista FGV, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BARROSO, Luís Roberto. O constitucionalismo democrático no Brasil: crônica de um sucesso imprevisto. **Revista Juris Plenum**, Caxias do Sul, v. 4, n. 14, p. 141-164. jun. 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/110931>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BEGIN, Gabriel de Lima; SPENGLER, Fabiana Marion. O direito de acesso a(crase) justiça como concretização dos direitos humanos. *In: SPENGLER, Fabiana Marion; BEDIN, Gilmar Antônio. (org.). **Acesso à justiça, direito humanos & mediação**, Curitiba: Multiideia, 2013.*

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Bauru: Édipo, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução: Carmen C Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Le Pouvoir symbolique. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRAGA NETO, Adolfo; SAMPAIO, Lia Regina Castaldi. **O que é mediação de conflitos**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992**. 1992a. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. 1992b. Dispõe Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm. Acesso em: 31 dez.2018.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. 1990a. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 de dez. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. 2015c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010b.

BRASIL. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. 2006b. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BUENO, Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAMPOS, Germán J. Bidart. **Teoría general de los derechos humanos**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

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

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/05/15-Fase-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

CARDOSO, Marcio Adriano. **A paz e a violência na escola: vozes, ecos e silêncios**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, UNISINOS, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4605>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CARNELUTTI, Francesco. **Instituições do processo civil**. Tradução: Adrian Sotero de Witt Batista. Campinas: Servanda, 1999.

CASTRO, Juan Carlos Revilla; BILBAO, Roberto Domingues. Um panorama sobre a violência de Jovens na Espanha. *In*: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (org.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CERVERA, María Fernanda Quijano. **Acoso escolar y la mediación escolar como herramienta para la solución de conflictos**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Uady Facultad de Psicología do México. México, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135952>. Acesso em: 15 maio 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. p. 432-443.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 1999.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

CHUEIRI, Vera Karam; GODOY, Miguel G. Constitucionalismo e democracia: soberania e poder constituinte. **Revista Direito GV**, São Paulo, jan.-jun. 2010. p. 159-174.

COELHO, Elza Berger; SILVA, Anne Caroline Luz Grütner; LINDNER, Sheila Rúbia. **Violência: definições e tipologias**. Florianópolis: UFSC, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamentos dos direitos humanos**. Instituto de Estudos Avançados do Estado de São Paulo. 1997. p. 1-21. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparato-direitoshumanos.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números, 2018: ano-base 2017**. Brasília: CNJ, 2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/44b7368ec6f888b-383f6c3de40c32167.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=156>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores.** Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/6004-dialogos-e-mediacao-de-conflitos-nas-escolas-guia-pratico-para-educadores>. Acesso em: 13 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Resolução nº 118, de 1º de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/.../Resolucao_nº_118_autocomposicao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO. **Resolução nº 174, de 30 de setembro de 2016.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.csjt.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=235e3400-9476-47a0-8bbb-bccacf94fab4&groupId=955023. Acesso em: 12 abr. 2019.

COSTA, Alexandre Araújo. Cartografia dos métodos de composição de conflitos. *In: AZEVEDO, André Gomma de (Org.). Estudos em arbitragem, negociação e mediação.* v. 3. Brasília: Editora Grupos de Pesquisa, 2003. p. 161-201.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Representações de masculinidades e identidade de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública.** 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/TEDE/1558>. Acesso em: 10 maio 2017.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas: como defini-las. *In: CAREN, Ruotti; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira (org.). **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.*

CUNHA JÚNIOR, Dirley. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. Salvador: Jus Podivm, 2015.

DELLA CUNHA, D Jason. B. Cidadania e Direito: reflexão sobre a democracia nos estados constitucionais periféricos. **Revista Symposium**, ano 4, n.1, jan./jun. 2000. p. 66-77.

DEUTSCH, Morton. A resolução do conflito. Tradução: Arthur Coimbra de Oliveira. *In: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em arbitragem, negociação e mediação**, v. 3, Brasília, DF: Editora Grupos de Pesquisa, 2003. p. 29-100.*

DINAMARCO, Candido Rangel. **Instituições de direito processual civil**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

DINAMARCO, Candido Rangel; CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini. **Teoria geral do processo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar**: um estudo de caso no Distrito Federal. Dissertação. (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17843/1/2014_BarbaraSilvaDiniz.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Resolução 3 de 3 de julho de 2006**. Publicada no DJ de

06/07/2006. 2006. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/publicacoes-oficiais/resolucoes-do-pleno/2006/00003.html>. Acesso em: 17 ago. 2018.

EGGER, Ildemar. **Cultura da paz e mediação**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008a.

EGGER, Ildemar. **Mediação comunitária popular**: uma proposta para além da conflitologia. Tese. (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2008b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91522/251261.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2018.

ELIÇABE-URRIOL, Daniel J. Bustelo. **Ensaio**: la mediación familiar interdisciplinaria. Madrid, 1995. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Tribunal.TJSE-NB-065229/Downloads/LA%20MEDIACI%C3%93N%20FAMILIAR%20INTERDISCIPLINARIA%20DANIEL%20J.%20BUSTELO%20ELI%C3%87ABE%20URRIOL.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

ESPAÑA. (Constituição da Espanha [1978]). **Constitución Española**. Promulgada em 27 de diciembre de 1978. Disponível em: http://www.oas.org/dil/esp/constitucion_espa%C3%B1ola_27_diciembre_1978.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

EVANS, Katherine; VAANDERING Doroth. **Justiça Restaurativa na Educação**: promover responsabilidade cura e esperança nas escolas. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FALECK, Diego; TARTUCE, Fernanda. **Introdução histórica e modelos de mediação**. 2014. Disponível em: <http://www.fernandatartuce.com.br/artigosdaprofessora>. Acesso em: 11 set. 2018.

FERRAJOLI, Luigi. **A democracia através dos direitos**: o constitucionalismo garantista como modelo teórico e como projeto político. Tradução: Alexander Araújo de Souza Gomes. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

FERRÃO, Valéria Sampaio; POLI, Maria Cristina. Adolescência como o tempo do sujeito na Psicanálise. **Adolesc. Saude**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 48-55, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/295366845/A-Adolescencia-Como-o-Tempo-Do-Sujeito-Na-Psicanalise>. Acesso em: 27 dez. 2018.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORELLI, J. O. **Mediação de conflitos**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008.

FISCHER, Rosa Maria (coord.). **Bullying escolar no Brasil**: relatório final. São Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e Fundação Instituto de Administração (FIA), 2010.

FISHER, Roger; URY Willian; PATTON Bruce. **Como chegar ao sim**: negociação de acordo sem concessões. Tradução: Vera Ribeiro & Ana Luíza Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREITAS JÚNIOR, Antônio Rodrigues de. Conflitos intersubjetivos e apropriações sobre o justo. *In*: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. **Mediação de Conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 33-41.

FREITAS JÚNIOR, Antônio Rodrigues de. Teoria geral do conflito: visão do direito. *In*: BACELLAR, Roberto Portugal; LAGRASTA, Valeria Ferioli (coord.). **Conciliação e Mediação ensino em construção**. São Paulo: Ipan, 2016.

FURTADO, Daniela Ovídio. **Estudar em paz**: uma experiência de mediação de conflitos no contexto escolar. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3660/6/2011_DaniellaOvidioFurtado.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

GABBAY, Daniela Monteiro. **Mediação & Judiciário**: condições necessárias para a institucionalização dos meios autocompositivos de solução de conflitos. Tese. (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-24042012-141447/es.php>. Acesso em: 26 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRINOVER, Ada Pellegrini *et all*. **Teoria geral do processo**. 18. ed. São Paulo: Ed. Malheiros, 1993.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Os fundamentos da justiça conciliativa. *In*: BACELLAR, Roberto Portugal; LAGRASTA, Valéria Ferioli. (coord.). **Conciliação e mediação**: ensino em construção. São Paulo: Ipan, 2016. p. 43-50.

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

GUTIERREZ, Reyna Lizeth Vásquez. **La mediación escolar como herramienta de educación para la paz**. Tese. (Doutorado em educación) - Universidad Múrcia, 2012. Disponível em: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/28054/1/Reyna%20Lizeth%20V%C3%A1zquez%20Guti%C3%A9rrez%20-Tesis%20Doctoral-Abril%202012.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria moral e agir comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IUNGMAN, Silvia. **La mediación escolar**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder.%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAMY, Marcelo. **Metodologia da pesquisa jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LEGRAND Louis. **Celéstin Freinet**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010

LIMA, Maria Hortência Cardoso. **Reflexos da Emenda Constitucional 45/2004 nos procedimentos conciliatórios e sua aplicabilidade na central de conciliação em Sergipe**. Monografia. (Graduação em Direito) - Faculdade de Sergipe, Aracaju, 2009.

LIMA, Maria Hortência Cardoso; SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. Mediação Interdisciplinar e sua aplicação no Ambiente Escolar: construção da dignidade humana e disseminação da cultura da paz. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**, v. 3. 2017. p. 96-116.

LOBATO, Cristina Danielle Pinto. Cultura da paz, educação e práticas restaurativas. *In*: MENDES, Cláudia Lúcia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraia Sampaio (organizadores). **Educação, socioeducação e escolarização**, Rio de Janeiro: Degase, 2016. p. 111-124.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **A fraternidade como categoria jurídica: fundamentos e alcance** (expressão do constitucionalismo fraternal. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **A garantia constitucional da fraternidade: constitucionalismo fraternal**. 2014. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo, 2014.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* **Vivência e violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PENSE)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Tribunal.TJSE-NB-065229/Desktop/FICHAS%20DE%20LEITURAS%20POR%20LIVROS/Pesquisa%20viol%C3%Aancia%20escolar%202009%20-%20Vivencia%20e%20viol%C3%Aancia%20entre%20escolares%20brasileiros.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MARITAIN, Jacques. **Una educación integral para um humanismo integral**. 1959. Disponível em: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10_EDU/04_ED EduHI.pdf. Acesso em: 11 maio 2017.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. O Poder Judiciário na perspectiva da sociedade democrática: o juiz cidadão. **Revista Anamatra**, Brasília, DF, v. 6. n. 21, p. 30-50, out. dez, 1994.

MARQUES, Claudia Lima; MIRAGEM, Bruno. **O novo direito privado e a proteção dos vulneráveis**. e ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MARTINOT Annegret F.; FLEDER Augusto José C.B do Prado. A importância da CNV – Comunicação Não Violenta na realização do processo de autoconhecimento. **Revista Educação**, v. 11, p. 58-77, 2016. Disponível em: revistas.ung.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o/article/download/2174/1699.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do direito: conceito, objeto e método**. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

MELO, Eduardo Rezende. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. *In*: SLAKMON, C. R. DE VITTO; R. GOMES PINTO (org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2005. p. 53-78. Disponível em: https://www.un.org/ruleoflaw/files/Justice_Pub_Restorative%20Justice.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

MONTAGU, Ashley. **A natureza da agressividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORRIS, Clarence. **Os grandes filósofos do direito**. Tradução: Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina Restaurativa para Escolas**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MUÑOZ, Emilia de los Angeles Ortuño; ORTUÑO, Emília Iglesias. **La Mediación Escolar**: formación para profesores. Comunidad da la Región de Murcia: Edita@Region de Murcia, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Lucas Jerônimo Ribeiro da Silva. Da escola ao poder judiciário: reflexões sobre o bullying escolar e a judicialização de conflitos infanto-juvenis. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**, v. 2. Florianópolis: Conpedi, 2015.

PACHECO, Florinda Maria Coelho Pacheco. **A Gestão de Conflitos na escola a mediação como alternativa**. Dissertação. (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta de Lisboa, 2006. Lisboa, 2006. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/666/1/LC209.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

PAIN, Jacques. A escola e suas violências. Tradução: Fernando César Bezerra de Andrade. *In*: ANDRADE; Fernando. (org.). **Escola: faces da violência, faces da paz**. Paraíba: Editora UFPB, 2012. p. 17-34.

PAIN, Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? *In*: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira (org.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-44.

PESSOA, Adélia. Prefácio. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Manual de metodologia científica: como fazer uma pesquisa de Direito Comparado**. Aracaju: Evocati, 2009.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PORTUGAL. Constituição de Portugal de [1976]). **Constituição da República Portuguesa**. VII Revisão Constitucional [2005]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2018.

POSSATO, Beatris Cristina; RODRIGUEZ-HIDALGO, Antonio J.; ORTEGA-RUIZ, Rosário; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. O mediador de conflitos escolares: experiências n América do Sul. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.20, n.2, maio/agosto.2016. p.357-368. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000200357&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ROCHA, Leonel Severo; GUBERT Roberta Magalhães. A mediação e o amor na obra de Luis Alberto Warat. **Revista da Faculdade de Direito do**

Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2017. p. 101-124. Disponível em: <https://www.fdsu.edu.br/adm/artigos/5378183e03056a79b-0050d0bf187009c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

RODRIGUES, Silvana Yara de Castro. **Mediação Judicial no Brasil**: avanços e desafios a partir do novo código de processo civil e da lei de mediação. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

ROSA, Alexandre Morais da. **Introdução crítica ao ato infracional**: princípios e garantias constitucionais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

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

ROSSI, Amélia Sampaio. **Neoconstitucionalismo**: ultrapassagem ou releitura do positivismo jurídico. Curitiba: Juruá, 2011

SANTANA, José Paes de; BRASIL, Kátia Tarouquella LEGNANI, Viviane Neves. A mediação de conflitos no espaço escolar: uma experiência de intervenção junto a crianças e adolescentes. *In*: BRASIL, Kátia Tarouquella Brasil; DRIEU, Didier. (org.). **Mediação, simbolização e espaço grupal**: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis. Brasília: Liber Livros, 2016.

SANTOS, Claudemy Correia dos. **“Eu”, os outros e o judiciário**: inteligibilidade das formas de resolução de conflitos e relações sociais contemporâneas em acesso à justiça no Brasil. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES, Minas

Gerais, 2014. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Tribunal.TJSE-NB-065229/Downloads/CLAUDEMY.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Editora livraria do Advogado, 2012.

SARMENTO, Daniel. O neoconstitucionalismo no Brasil: riscos e possibilidades. **BDJur**, Brasília, DF, jan. 2009. Disponível em: <http://dbjur.stj.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2018.

ROCHA, Leonel Severo; GUBERT Roberta Magalhães. A mediação e o amor na obra de Luis Alberto Warat. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2017. p. 101-124. Disponível em: <https://www.fdsu.edu.br/adm/artigos/5378183e03056a79b-0050dobf187009c.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Joyce Mary de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. (org.). Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cbwwq/pdf/silva-9788579831096.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da. Mediação interdisciplinar de conflitos: mecanismos apropriados para resolução de conflitos familiares. In: SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Ed. Atlas, 2013. p. 160-180.

SPOSATO, Karyna Batista. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. 2011. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: http://progep.ufs.br/uploads/page_attach/path/5721/Karyna_Batista_Sposato.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

