

UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

CLEIDIMAR ROBERTO DA SILVA JUNCA

**MEDIAÇÃO ESCOLAR NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL: MODOS DE VIVER UMA CULTURA DE PAZ**

VILA VELHA
OUTUBRO - 2019

UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL

CLEIDIMAR ROBERTO DA SILVA JUNCA

**MEDIAÇÃO ESCOLAR NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL: MODOS DE VIVER UMA CULTURA DE PAZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da Universidade Vila Velha como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Segurança Pública.

VILA VELHA
OUTUBRO – 2019

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

J95m Junca, Cleidimar Roberto da Silva.
Mediação escolar nos cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental: modos de viver uma cultura de paz / Cleidimar Roberto da Silva Junca. – 2019.
200 f. : il.

Orientadora: Maria Riziane Costa Prates.
Dissertação (mestrado em Segurança Pública) - Universidade Universidade Vila Velha, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Segurança pública. 2. Violência na escola. 3. Ensino Fundamental. I. Prates, Maria Riziane Costa. II. Universidade Vila Velha. III. Título.

CDD 363.3

CLEIDIMAR ROBERTO DA SILVA JUNCA

**MEDIAÇÃO ESCOLAR NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL: MODOS DE VIVER UMA CULTURA DE
PAZ**

Dissertação apresentada à Universidade
Vila Velha, como pré-requisito do
Programa de Pós-graduação em
Segurança Pública, para a obtenção do
grau de Mestra em Segurança Pública.

Aprovada em 03 de Outubro de 2019,

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Luciana Souza Borges Herkenhoff (UVV-)



Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (UFES)



Profa. Dra. Maria Riziane Costa Prates (UVV)

Orientadora

A Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia; ao meu pai Venâncio; minha mãe Maria e aos meus filhos Mateus e Ricardo. E ao amor da minha vida: Marcos.

AGRADECIMENTOS

Uma nova etapa concretiza-se em minha vida acadêmica e muitas foram as pessoas que colaboraram para a realização deste sonho, e por isso, merecem os meus agradecimentos. À doutora Maria Riziane Costa Prates que me acolheu e tornou o caminho da minha pesquisa iluminado, sempre ouvindo com paciência minhas dúvidas, ansiedades e angústias. À doutora Maria Regina que me orientou no início do projeto e me permitiu perceber as potencialidades da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, trazendo para o debate da segurança pública e a prevenção das violências dentro da escola. À doutora Luciana Souza Borges Herkenhoff pelas aulas que muito facilitaram o desenvolvimento da pesquisa, além da escuta sempre atenciosa, tranquilizando-nos e incentivando durante todo o trajeto. À doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni pelas palavras carinhosas, incentivos durante a qualificação.

Agradeço, ainda, aos professores do curso de Direito da UVV que sempre incentivaram a realização do mestrado, em especial a Professora Karime Silvero que proporcionou cursos e livros para a realização da pesquisa; ao Professor Daniel Donadello que, desde o início, incentivou-me a buscar pelos sonhos e realizações.

Agradeço muitíssimo à Secretaria de Educação de Vila Velha, na pessoa do secretário Roberto Belling e a toda sua equipe que possibilitaram a realização do mestrado.

Meu respeito e agradecimento à Juíza Patrícia Neves, idealizadora do programa Reconstruir o Viver, que não mediu esforços para que todos que estivessem comprometidos com o projeto pudessem fazer os cursos e desenvolver as atividades pela paz nas escolas. Agradeço, igualmente, a todos da Primeira Vara da Infância e Juventude de Vila Velha e a todos da Escola que foi no espaço de estudo, professores, coordenadores, funcionários, alunos e pais que apoiaram e estiveram sempre ao nosso lado durante todo mestrado e realização da pesquisa, em Especial pelas diretoras Alvina Cláudia, Sandra Fontoura e ao meu parceiro e amigo Gil Barcelos que sempre nos apoiaram em nossos estudos e sempre apostaram no conhecimento e no desenvolvimento das pesquisas para a educação.

JUNCA, Cleidimar Roberto da Silva MSc, Universidade Vila Velha – ES, outubro de 2019. **Mediação Escolar nos Cotidianos de uma Escola de Ensino Fundamental:** Modos de Viver uma Cultura de Paz. Orientadora: Maria Riziane Costa Prates.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que problematiza os usos cotidianos do projeto de mediação de conflitos, realizado em uma Escola de Ensino Fundamental de Vila Velha de 2017 a 2019, com o intuito de analisar as diferentes práticas de mediação escolar experimentadas. Objetiva compreender se as maneiras de encaminhar esses processos têm contribuído para potencializar relações mais amorosas entre os praticantes que habitam a escola, reduzindo os indicativos de violências, com a produção de uma Cultura de Paz. Defendemos a ideia de que estamos tratando de relações, modos de viver e compreender o outro, que estamos diante de uma questão multifacetada, que os modos como acolhemos, ou não, aquele que é considerado diferente, produz diferentes maneiras de se colocar no mundo. Como caminho teórico metodológico, apostamos em *práticas políticas de amorosidade* com Maturana e com Certeau, Alves, Ferraço, Carvalho dentre outros, nas *pesquisas com os cotidianos* em suas interlocuções com *redes de conversações*. Entre os autores que tratam sobre a mediação destacamos Vasconcelos, Almeida, Sales e Chrispino. Os dados foram produzidos com os sujeitos da pesquisa, estudantes do núcleo de mediação escolar e professores, por meio de participação e intervenção nas práticas de mediação realizadas na escola. Como resultado, advoga pela importância da mediação no contexto escolar, como ferramenta de produção de uma educação menos violenta, a partir do entendimento do outro como legítimo na relação de vida e aprendizagem.

Palavras-chave: Segurança Pública. Mediação escolar. Cotidianos. Violências. Cultura de Paz.

JUNCA, Cleidimar Roberto da Silva MSc, University of Vila Velha – ES, october de 2019.. **School Mediation in the Quotidians of an Elementary School: Ways of Living a Culture of Peace.** Advisor: Maria Riziane Costa Prates.

ABSTRACT

This is a research that problematize quotidian uses of the conflict mediation project, that carried out at a Vila Velha Elementary School from 2017 to 2019, in order to analyze the different practices of school mediation experienced. It aims to understand if the ways of how to orientate these processes have contributed to potentialize more loving relationships between the practitioners that inhabit the school, reducing the indications of violence, with the production of a Culture of Peace. We defend the idea that we are dealing with relationships, ways of living and understanding the other, that we are facing a multifaceted question, that the ways we welcome, or not, the one who is considered different, produces different ways of placing ourselves in the world. As a methodological theoretical way, we bet on *political practices of lovingness* with Maturana and Certeau, Alves, Ferraço, Carvalho, among others, in research with everyday life in their conversations with *conversation networks*. The data were produced by the research subjects, students of the school mediation nucleus and teachers, through participation and intervention in the mediation practices performed in the school. As a result, it advocates the importance of mediation in the school context as a tool for producing a less violent education, based on the understanding of the other as legitimate in the life relationship.

Keywords: Public Security. School mediation. Everyday life. Violence. Culture of Peace.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Trajetória percorrida por alguns praticantes do bairro e da escola... | 20 |
| Figura 2 – Água descendo pelos corredores | 21 |
| Figura 3 – Água descendo pelos ventiladores | 21 |
| Figura 4 – Paz na mente dos homens..... | 29 |
| Figura 5 – Apostila Projeto Escola de Mediadores | 78 |
| Figura 6 – Projeção da Implantação dos Núcleos de Paz..... | 80 |
| Figura 7 – Formação da primeira turma de mediadores escolares | 84 |
| Figura 8 – Simulação de mediação escolar..... | 85 |
| Figura 9 – A espiral do conflito | 92 |
| Figura 10 – Ganha-Ganha com a “nossa escola”..... | 97 |
| Figura 11 – Alunos do nono ano refazendo os cartazes | 98 |
| Figura 12 – Preparação da sala de mediação..... | 112 |
| Figura 13 – O modelo da mesa redonda é o mais utilizado | 114 |
| Figura 14 – Reunião de informações | 117 |
| Figura 15 – Um acordo com “jura de dedinho” | 121 |
| Figura 16 – Encerramento da mediação: abraços..... | 122 |
| Figura 17 – Sensibilização: Secretaria, cozinha, portaria e limpeza | 125 |
| Figura 18 – Sensibilização professores..... | 125 |
| Figura 19 – Reunião de tutoria | 127 |
| Figura 20 – Reunião de tutoria: metodologia <i>Dragon Dreaming</i> | 128 |
| Figura 21 – Criação da logomarca | 137 |
| Figura 22 – Símbolo original da logomarca | 137 |
| Figura 23 – Logomarca Agricultores da Paz | 138 |
| Figura 24 – Primeiro dia de capacitação | 140 |
| Figura 25 – Brinquedos utilizados nas mediações | 141 |
| Figura 26 – Capacitação sobre Comunicação não violenta | 142 |
| Figura 27 – Palestra sobre Comunicação não violenta | 144 |
| Figura 28 – Centro montado para o Círculo de Paz | 145 |
| Figura 29 – Círculo de diálogo promovido pelas facilitadoras da Vara..... | 145 |
| Figura 30 – Curso na faculdade de Direito | 147 |
| Figura 31 – Fases do método <i>Dragon Dreaming</i> | 149 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32 – Autoridades que fizeram parte da mesa..... | 150 |
| Figura 33 – Público presente na formatura | 150 |
| Figura 34 – Alunos mediadores na concentração | 151 |
| Figura 35 – Comemoração após certificados..... | 151 |
| Figura 36 – A grande foto..... | 152 |
| Figura 37 – Reunião de avaliação após mediação..... | 153 |
| Figura 38 – Reunião com a juíza na escola | 155 |
| Figura 39 – Rodas de conversas..... | 159 |
| Figura 40 – Roda de conversa com a Juíza | 160 |
| Figura 41 – Roda de conversa com a psicologia..... | 160 |
| Figura 42 – Visita dos Agricultores da Paz à Primeira Vara | 164 |
| Figura 43 – Complexo e invisível | 165 |
| Figura 44 – Agricultores da Paz no anfiteatro. | 166 |
| Figura 45 – Apresentação musical | 167 |
| Figura 46 – Narrativas de alunos mediadores..... | 167 |
| Figura 47 – Redes: representantes da Justiça, SEMED e GE | 168 |
| Figura 48 – Primeiro Encontro de alunos mediadores de Vila Velha | 169 |
| Figura 49 – Centro utilizado nos círculos | 171 |
| Figura 50 – Círculo realizado por membro da Guarda/ professores do vespertino..... | 172 |
| Figura 51 – Equipe do noturno: compartilhando experiências..... | 173 |
| Figura 52 – Professores do matutino | 174 |
| Figura 53 – Professores do vespertino e Guarda Escolar | 174 |
| Figura 54 – Aula de português para os alunos de mediadores | 175 |
| Figura 55 – Nova equipe de mediadores formada em 2018..... | 177 |
| Figura 56 – Recomeços: capacitação | 189 |
| Figura 57 – Outras ferramentas: Círculos de Paz | 190 |
| Figura 58 – Formatura 2019: outras celebrações..... | 190 |
| Figura 59 – Mediação de Conflitos..... | 191 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Diferença entre culturas Paz negativa e Paz positiva..... | 35 |
| Tabela 2 – Estratégia/possibilidades..... | 50 |
| Tabela 3 – Resolução de Conflitos e transformação de conflitos..... | 87 |
| Tabela 4 – Percepções negativas e positivas do conflito | 89 |
| Tabela 5 – Mudanças físicas e sentimentais..... | 89 |
| Tabela 6 – Lidando com o conflito..... | 90 |
| Tabela 7 – Mediação/Conciliação | 101 |
| Tabela 8 – Resumo de estudos que documentam mediações e porcentagens de êxito | 156 |
| Tabela 9 – Total dos casos de agressão..... | 178 |
| Tabela 10 – Casos de agressão no Matutino..... | 179 |
| Tabela 11 – Casos de agressão no Vespertino..... | 180 |
| Tabela 12 – Média de Violência por dia | 181 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: a pesquisa com os cotidianos das escolas | 18 |
| 3 EM BUSCA DE UMA SEMENTE: a paz | 27 |
| 4 UM ESTUDO SOBRE O SOLO: a <i>escolamundo</i> | 40 |
| 4.1 SOBRE VIOLÊNCIAS E ESCOLAS | 41 |
| 4.1.1 Sobre Formas e Violências | 46 |
| 4.1.2 Sobre a Complexidade da Violência | 47 |
| 4.1.3 Sobre Estratégias e Reflexões | 50 |
| 4.2 Sobre o Conflito e a Transformação | 53 |
| 5 UM ESTUDO SOBRE O CLIMA: ciência e paradigmas | 60 |
| 5.1 A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA DO SÉCULO XX E O PENSAMENTO SISTÊMICO | 60 |
| 5.2 UM NOVO PARADIGMA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS | 67 |
| 5.3 POR UMA VISÃO SISTÊMICA DO CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR | 71 |
| 6 A SEMEADURA: mediação escolar | 75 |
| 6.1 SOBRE A HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR NO MUNDO | 75 |
| 6.2 SOBRE A HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO NO BRASIL | 76 |
| 6.3 SOBRE O PROGRAMA “RECONSTRUIR O VIVER” | 79 |
| 6.3.1 Do Convite ao Encantamento | 82 |
| 6.3.2 Transformação do Contexto Escolar | 85 |
| 6.3.3 O Conflito e a Mediação Escolar | 86 |
| 6.3.4 Formas de Administração de Conflitos: Arbitragem, Negociação, Conciliação e Mediação | 92 |
| 6.3.5 O Perfil do Mediador | 102 |
| 6.3.6 Princípios do Mediador | 104 |
| 6.3.7 A Mediação e o Compromisso Social | 109 |
| 6.3.8 Etapas da Mediação: sobre os Usos | 110 |
| 6.3.9 Etapas da Implementação do Núcleo de Mediação Escolar | 124 |
| 7 A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE AMOROSIDADE | 130 |

| | |
|--|------------|
| 7.1 SOBRE OS AGRICULTORES DA PAZ..... | 135 |
| 7.1.1 A Criação da Logomarca e a Representatividade | 135 |
| 7.1.2 A Capacitação: uma Proposta para O PCN | 138 |
| 7.1.3 Formatura e Início: celebrar | 148 |
| 7.1.4 Entre Mediações e Narrativas | 153 |
| 7.1.4.1 <i>Bullying</i> | 157 |
| 7.1.4.2 O perfil do mediador colocado na mesa: pressão | 161 |
| 7.1.4.3 Quando um crime é relatado durante a mediação..... | 163 |
| 7.1.5 A Mediação em Evidência..... | 165 |
| 7.2 SOBRE AS CONVERSAS NO COTIDIANO ESCOLAR | 169 |
| 7.2.1 Adubar, Irrigar e Amar | 169 |
| 7.2.2 Crescer para Todos os Lados | 175 |
| 7.2.3 Mediação e Prevenção da Violência | 177 |
| 7.2.4 Mediação na Vida | 182 |
| 8 UM PROCESSO CONTÍNUO: desafios e recomeços | 186 |
| REFERÊNCIAS | 192 |

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade culturalmente diversificada, com uma variedade de pensamentos, opiniões, desejos e práticas. É essa diversidade que torna o mundo interessante, possibilitando trocas de ideias, no convívio entre pessoas; mas, ao mesmo tempo, são nessas particularidades de pensamento que podem surgir os conflitos.

Durante a formação acadêmica, na área de História, estudam-se as mais diversas manifestações humanas. Percebem-se as transformações que o próprio homem provoca ao seu redor, modificando as relações das quais faz parte, ora passivamente, de modo revolucionário. Por outro lado, parece que pouco se discutem e se reconhecem os processos de violência muitas vezes silenciados.

Nessa direção, interessou-se pensar as práticas de violências que têm afetado e sido produzidas nos cotidianos escolares, a partir da implantação do Projeto de Mediação Escolar que, desde 2016, acontece em uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha.

A participação no projeto e realização da pesquisa faz parte do compromisso com a educação pública, e com as crianças, adolescentes e jovens das camadas populares que têm sido afetados pelas diferentes situações de violências que se configuram em nosso país.

Do ponto de vista da história, o conflito carrega consigo um potencial transformador, possibilitando um caminhar em espiral, sendo que este antecede à violência e pode fazer da escola algo vivo e revolucionário. Portanto, lidar com os conflitos é lidar com a existência humana. É criar possibilidades para a condição humana.

A escolha desse tema faz parte do anseio por novas possibilidades nas relações humanas que envolvem a escola. Foi assim que, em 2016, depois de quase quinze anos sendo professora de história em uma escola de ensino fundamental, aceitou-se o desafio de participar do curso de Mediação Escolar. Uma parceria entre a Secretaria de Educação de Vila Velha e a Primeira Vara da Infância e Juventude de Vila Velha. Iniciou-se, assim, o encantamento pelo tema e um desejo

de outros possíveis, de um *pensar-fazer*¹ outros modos de conviver que indiquem esse *viver com* o outro, nas diferenças que nos constituem e atravessam as relações na escola.

O envolvimento direto com a implantação do núcleo de mediação escolar e as novas experiências que se desdobraram, fizeram transbordar em compromissos como educadora nas relações com o outro, uma necessidade de transmitir aquilo que é conhecido e ampliar conhecimentos como expansão da vida. O estudo das práticas de mediação vivenciadas no cotidiano escolar, como forma alternativa na condução do conflito e prevenção das violências, demonstrou-se instigante e desafiador.

Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, uma vez que esse é um Projeto que se dá em redes e, como não há controle dessas redes, que se movimentam para todos os lados e estão sujeitas aos acasos, imprevistos, interesses, incertezas e efemeridades dos cotidianos, muitas vezes, a proposta de mediação sofre alguns atropelos.

Esta pesquisa se justifica porque precisamos olhar um pouco mais para aquilo que achamos que já sabemos e/ou conhecemos. As práticas de mediação não dizem de uma relação de causa-efeito. São complexas, incorporam diferenças e surpreendem sempre.

Vale lembrar que processos de violências, de vida e Segurança Pública precisam ser pensados nos enredamentos que os constituem, uma vez que falar em Segurança Pública sem um debate das condições de existências das pessoas e de problematizações das políticas sociais, torna-se uma conversa reduzida a polícias, forças armadas, armamentos, câmeras de vigilâncias, repressões e outras estratégias de controle e regulação, que parecem produzir a segurança tão desejada por todos.

A Mediação Escolar é uma proposta de construção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar numa tentativa de se reverter quadros de conflitos que podem ser resolvidos através do diálogo, evitando soluções baseadas na agressão física e/ou

¹ Essa escrita, juntando palavras e gerando novas expressões e sentidos, foi-nos ensinada por Alves (2001), como um “esforço presente nas pesquisas *com* os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais, o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências” (p. 55).

verbal. Acredita-se que a escola se constitua em um ambiente privilegiado para a realização da prática, visto que atua na formação de cidadãos (SALES, 2007).

É uma aposta na criação do hábito de diálogo e resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos e, portanto, principais interessados em resolvê-los. Pretende-se evitar que problemas, comuns ao cotidiano de todos, cresçam e se desdobrem em desfechos graves e capacitar os profissionais em técnicas de mediação por meio da difusão de um conteúdo programático que inclua não apenas tópicos teóricos, mas também, relatos sobre resultados de experiências práticas, construção de indicadores, entre outros (VASCONCELOS, 2017).

As práticas alternativas de resolução de conflito no ambiente escolar descortinam uma série de novos conceitos e noções nem sempre muito bem conhecidos ou utilizados de forma adequada ao que se propõe. Quando afastamos a disjunção da lógica binária, na perda ou ganho do conflito, provocamos uma mudança significativa nos costumes, valores e práticas usuais do corpo pedagógico escolar, o que para muitos autores, insere-se no pensamento sistêmico, ou complexo (VASCONCELOS, 2017).

A nova forma de conduzir os conflitos escolares deve levar em consideração a condição humana como ser complexo: com as suas paixões, dores e alegrias que o compõe e são inerentes (MORIN, 2000). Sendo assim, os conflitos que ocorrem entre alunos ou entre estes e os professores devem ser entendidos como parte da composição do ser. Tentar isolar este conflito para compreendê-lo nos leva à cegueira, não nos permitindo superar as nossas verdades sobre o outro.

Diante disso, coloca-se a questão central da pesquisa: como as práticas de mediação escolar vividas nos cotidianos de uma Escola de Ensino Fundamental potencializam relações de amorosidade entre os praticantes que habitam a escola reduzindo os indicativos de violências, com a produção de uma *Cultura da Paz*?

A pesquisa objetiva analisar as diferentes práticas de mediação escolar vividas nos cotidianos de uma escola de ensino fundamental, a fim de compreender como as maneiras de encaminhar esses processos têm contribuído para potencializar relações mais amorosas entre os praticantes da escola.

Apresenta como objetivos específicos: analisar a mediação como forma alternativa de resolução de conflitos e as ações propostas pela ONU/UNESCO, no

que tange à cultura de paz; compreender as relações entre os métodos, ferramentas e princípios da mediação, apontados nas legislações brasileiras e no Programa “Reconstruir o Viver” do Espírito Santo e analisar as *práticas políticas* de mediação escolar através de conversas com estudantes mediadores, professores e documentos que foram produzidos durante a jornada de implantação, sua importância como uma ferramenta para os debates da segurança pública em contextos escolares.

Antes de adentrarmos na seara dos capítulos que guiarão essa leitura, é cauteloso que se faça algumas observações que remetem ao início do projeto “Reconstruir o Viver” e que faz parte da implantação no núcleo de mediação na escola, objeto desta pesquisa. Na ocasião, como etapa a ser cumprida, solicitou-se a criação de um nome para aquele núcleo. Foi desta forma que surgiu os “Agricultores da Paz”.

A escolha deste nome se deu pelos alunos, argumentando ser, o agricultor, aquele que planta, avalia o solo, o clima e cuida da semente até que ela promova o fruto. O agricultor e a semente são protagonistas no processo. Eles são agentes transformadores, um preparando o solo e o plantio, diante da realidade vivenciada; o outro, expandindo as possibilidades de existência pela transformação de si.

O agricultor da paz é mais que um semeador, pois ele intervém na realidade, para que as sementes deem frutos, uma vez que ele não tem outro solo a não ser aquele que está diante de si. Mais que semear ou “coletar” a paz, ele produz a paz e mudanças necessárias para que ela se estabeleça.

Diante do que fora exposto, em homenagem aos alunos que formaram o primeiro núcleo de medição Agricultores da Paz em 2016, a apresentação dos capítulos desta dissertação configurou-se a partir do reconhecimento do protagonismo dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar, que fazem parte do processo que buscam o cultivo da paz.

Sendo assim, neste capítulo introdutório, narramos nosso interesse de pesquisa e os entrelaçamentos entre a escola, a mediação de conflitos e a segurança pública.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, partindo da teoria das práticas e maneiras de fazer cotidianas de Certeau (1994). Narramos os

movimentos de *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2013) e as *redes de conversações* (CARVALHO, 2006).

No terceiro capítulo “Em Busca de uma semente”, realizamos uma investigação sobre o conceito de “Cultura de Paz”, atrelando-o aos estudos mencionados pela ONU/UNESCO. Interessou-nos compreender de onde veio a semente que seria cultivada pelo Programa *Reconstruir o Viver*. Sabemos que existem vários significados para a paz e o seu cultivo, mas não se tratava de qualquer paz. A paz ou cultura de paz deveria ser aquela que se adunasse aos princípios da mediação no que se refere à resolução de conflitos através do diálogo, da empatia e de tantas outras ferramentas. O estudo sobre mediação, seja escolar, judicial ou empresária, recorre-se, muitas vezes, às palavras “Cultura de/da paz”. Neste capítulo, é apontada as faces deste conceito, a partir da ONU/UNESCO para que se compreenda porque ele é tão utilizado pela mediação escolar.

Quando se fala em solo, ou seja, escola, é decorrente da ideia de que, talvez, não exista um solo mais fértil do que esse para se promover qualquer transformação social. Partindo da compreensão da semente, buscou-se, no quarto capítulo, “Um estudo sobre o solo”, as interferências sofridas pela escola e suas inserções nessa tessitura. Não existe, aqui, a possibilidade de escolher outra região para plantar, não importa se o solo é arenoso, tomado pelo tráfico, negligenciado pelo governo; é este o solo que temos, e é crucial conhecer quais os agentes que interferem negativamente nele, direta ou indiretamente.

Compreende-se que as violências dentre outros fatores, interfere neste *solo/escola* com as suas complexidades. Nesse sentido, buscou-se, ainda neste quarto capítulo, conceituar conflito e violência, sabendo que este antecede a violência e tem papel transformador nas relações dentro da escola, dependendo da sua condução.

O quinto capítulo tratou de “Um estudo sobre o Clima”, trazendo informações para entender como a mediação se encaixa no pensamento sistêmico e complexo, a partir da revolução científica do século XX. Essa nova forma de compreender a ciência trouxe um novo paradigma, sendo este abraçado pela mediação e outros métodos de resolução de conflitos e prevenção de violências, trazidos para os espaços educacionais por meio do Programa “Reconstruir o Viver”.

No sexto capítulo, iniciou-se “A Semeadura”, contextualizando a mediação escolar em nível mundial, brasileiro e no município de Vila Velha, apontando como o Projeto *Reconstruir o Viver* foi implantado na escola, nosso campo de pesquisa. Neste capítulo, foi relevante destacar os contornos do projeto da mediação escolar implantado em 2016, advindo do poder judiciário, com suas experimentações nos ambientes pedagógicos.

O sétimo capítulo fala, com Maturana (1998), de “Práticas de amorosidade”, delineando como tais estudos sobre o “amor” como atitude política de *reconhecimento do outro como legítimo outro da convivência* fazem parte da mesma rede e do mesmo pensamento sistêmico das práticas de mediação escolar. Apresenta práticas de mediação e desafios vivenciados desde a implantação do projeto na escola. O capítulo evidencia, ainda, a transformação que ocorre nos sujeitos praticantes, frente à complexidade de violências vivenciadas que não reconhecem o outro como legítimo na convivência.

No oitavo capítulo, “Um processo contínuo... percepções em curso”, trazemos algumas tentativas de conclusão e percepções sobre as tessituras encontradas nos *espaçotempos* da escola, na sua relação com a mediação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: a pesquisa com os cotidianos das escolas

A aposta na pesquisa com os cotidianos das escolas que tem, dentre outros, autores como Michel de Certeau (1994), Nilda Alves (2001), Inês Barbosa de Oliveira (2008), Carlos Eduardo Ferraço (2003) e efetiva-se pela tentativa de problematizar os modelos tradicionais de pesquisa científica, pela produção de diferentes caminhos teórico-metodológico-epistemológicos e políticos. Desta forma, entende-se que:

A convicção de que o desenvolvimento epistemológico da noção de cotidiano é indissociável daquele das metodologias das pesquisas que nele, com ele e sobre ele se desenvolvem tem tornado obrigatória a associação das discussões epistemológica e metodológica. Além disso, sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm também um caráter político, na medida em que a ideia de que o conhecimento para ser válido tem que ser 'científico' tem servido para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento, as práticas sociais a eles associadas – seus modos de estar no mundo –, seus portadores e representantes (OLIVEIRA, 2009, p. 163).

Segundo Certeau (1994), os processos de criação de conhecimento científico são sociais. Nesses *espaçotempos* cotidianos se tecem relações de poder, os contextos, as possibilidades científicas e a própria vida do pesquisador. Afasta-se a ideia de neutralidade do conhecimento científico e indica a importância de que “[...] compreender a efetividade das condições lógico-estruturais nos diferentes *espaçotempos* seria condição necessária para se desenhar modos alternativos de diálogos e pensar qualquer intervenção sobre eles [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.165).

A escola é concebida como lugar de complexidades, de atravessamentos culturais, que incorpora diferenças e se torna um *espaçotempo* (ALVES, 2001) de grandes aflições e adversidades experimentadas/vividas. Além disso, historicamente, é considerada como um lugar de construção e transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, como lugar aonde se vai para aprender e construir o que certa sociedade considera fundamental para viver e conviver nessa mesma sociedade.

As histórias das sociedades também se constituem por esses modos de *transmitir*, de *contar* e *recontar*. Nessa pesquisa, não se desconsidera que a escola tem certo papel de transmitir algo, mas dado à complexidade das redes que afetam e se tecem nesses cotidianos (FERRAÇO, 2003), assumimos política e eticamente que as escolas têm uma *tarefa* de ampliar conhecimentos que produzam sentidos de

vida. Com Maturana e Varela (1995), aprendemos e passamos a compreender que processos vitais e de conhecimento não se separam.

Imbuídos dessas orientações, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no bairro Boa Vista, município de Vila Velha, o qual enfrenta, como outros da região metropolitana, altos indicadores de violência. A população que mora nos bairros *periféricos* sofre pelo descaso dos governos e governantes com a não garantia de seus direitos fundamentais, diante de situações adversas e contextos instáveis de vida, sobretudo, pelas questões sociais e econômicas, agravadas mais recentemente pela precarização acelerada dos empregos e dos direitos e de tantas outras mazelas.

O bairro Boa Vista tem como característica a presença de uma rede de pequenos comércios e uma população que ainda preserva alguns costumes típicos das cidades de interior. Em passeios pelo bairro, podemos observar vizinhos conversando enquanto varrem suas calçadas e crianças brincando na rua. Porém, também incorpora as mazelas típicas das periferias das cidades metropolitanas do Espírito Santo, e sofre com a falta de estrutura urbana para locomoção, lazer, saúde e segurança.

A escola situa-se em um local de intenso uso e tráfico de drogas. Neste mesmo bairro, ainda temos três escolas de ensino fundamental que ficam próximas, porém a realidade dos alunos de cada uma se diferencia substancialmente. A escola de nosso estudo é a única que oferece três turnos: trabalha com o primeiro ciclo do ensino fundamental no período matutino, no vespertino trabalha com o ensino fundamental II, e oferece Educação de Jovens e Adultos - EJA no turno noturno. Além disso, o padrão econômico é diverso nas três situações.

Figura 1 – Trajetória percorrida por alguns praticantes do bairro e da escola.



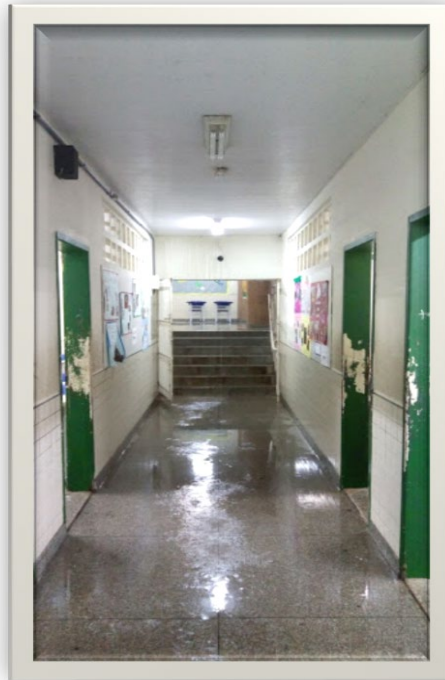
Fonte: Google Imagem. Acesso em 24/05/2018.

A escolha das famílias por matricular os filhos no ensino fundamental II na escola, deriva, em parte, do fato que os filhos dessas mesmas famílias ficam grande parte do dia sozinhos. Sendo assim, são os mais velhos que cuidam dos irmãos em casa pela manhã e, muitas vezes, durante a parte noturna.

Outra característica da comunidade que podemos observar, a partir dos registros de matrícula e transferência, é que a escola concentra um grande número de famílias migrantes, várias originárias de Minas Gerais e da Bahia. Muitas vezes, são crianças de famílias que se estabeleceram na Grande Vitória, mas que ainda não possuem residência fixa. Percebe-se, em função dessas realidades, uma rotatividade muito significativa dos estudantes que frequentam essa escola.

Do ponto de vista estrutural, a escola passou por várias reformas desde a sua fundação. A distribuição das salas é irregular e esses lugares nem sempre atendem as determinações mínimas do Conselho Municipal de Educação. Atualmente, a escola tem parte do espaço interditado por apresentar risco de desabamento de um muro, em função da construção irregular dos vizinhos. Enfrenta vários outros problemas estruturais que ficam mais visíveis, principalmente em épocas de chuvas.

Figura 2 – Água descendo pelos corredores.



Fonte: arquivo próprio.

Figura 3 – Água descendo pelos ventiladores.



Fonte: arquivo próprio.

Contudo, a escola apresenta um quadro fixo de professores efetivos que ingressaram na escola em 2004, quando foram retomados os primeiros concursos públicos após vários anos sem a Secretaria de Educação adotar essa prática para organizar e suprir o quadro docente. Desta forma, muitos professores trabalham juntos por, pelos menos dez anos, uma vez que, dificilmente, um professor pede remoção da unidade. Os motivos apontados pelos mesmos se devem a vários fatores, muitos deles relacionados à localização e laços afetivos que foram construídos durante essa trajetória.

Talvez esse seja um dos pontos mais fortes da escola e possibilite que, mesmo mergulhada em um contexto tão adverso, a unidade consiga se envolver e desenvolver projetos educacionais marcantes. Além da Mediação Escolar, ela é pioneira e referência em outros projetos, tais como: robótica, embrionária na escola e que, atualmente, abrange todo o município. Teatro, literatura e poesia também são atividades significativas que envolvem professores e alunos. Os estudantes já receberam premiações, publicações em livros e se apresentaram no Teatro Carlos Gomes. A escola produz, também, um bom resultado nas provas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos)², possibilitando alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, consiga ingressar no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

Os sujeitos da pesquisa

Durante a pesquisa, procurou-se uma aproximação com o corpo docente (professores, coordenadores, pedagogos e diretor) e dos alunos do 6º ao 9º, matriculados nessas turmas e que participaram da seleção para serem alunos mediadores. O período de dedicação para produção de dados e análises será o ano de 2017 a 2019, período de aplicação do projeto na escola. Contudo, serão narradas atividades desenvolvidas no ano de 2016, com finalidade de ampliar a compreensão dos processos vividos e inscrever sentidos a essas produções, uma vez que o

² Tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

projeto foi implantado na escola, em novembro de 2016, quando houve a formatura dos alunos mediadores.

Os coautores da pesquisa serão os alunos estudantes do turno vespertino que se envolveram diretamente com a mediação, sendo mediadores e mediandos, assim como o corpo docente que tenha participado direta ou indiretamente da implantação do núcleo de mediação.

Trata-se, portanto, de seguir pistas e produzir sentidos, de ficar atentos aos detalhes e ao que passa, muitas vezes, despercebido, às fissuras, aos *movimentos tácticos* e *estratégicos* que fazem dos cotidianos uma *invenção* permanente (CERTEAU, 1994).

Movimentos de produção dos dados

Para a realização e tentativas de atender aos objetivos desta pesquisa, procurar-se-á *mergulhar com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nessas redes e tentar captar/capturar nesses movimentos, os *indícios* e as *pistas* (GINZBURG, 1989) que estão presentes e sendo produzidas, porém muitas vezes, não consideradas e visibilizadas.

Segundo Oliveira (2008), cinco são as pistas que se devem levar em consideração quando pesquisa-se com/os cotidianos: o primeiro é aquilo que Alves (2001) já mencionou sobre a necessidade de *mergulharmos* na realidade, da necessidade de *transbordar-nos. Sentir o que é vivido*. A segunda refere-se ao que já se carrega enquanto *teoria e o limite* que ela se impõe. Não se trata de descarte, mas o *reconhecimento de que formas prontas podem não encaixar* nas realidades. A terceira, diante da *complexidade*, é *compreender a diversidade, a singularidade, a heterogeneidade* de seus participantes, ou seja, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001). Por último, destaca-se a forma da escrita e a esse movimento pode-se chamar *narrar à vida e literaturalizar a ciência* (ALVES, 2001).

Quando Alves fala em *mergulho*, propõe um olhar para o método de uma forma *astuciosa* (CERTEAU, 1994), uma vez que já não são as técnicas, as medições, os números que nos trarão o conhecimento daquilo que nos arriscamos a sentir, mas são seus *usos e práticas*. Nesse sentido, estamos trazendo *sujeitos praticantes* e não somente números quantificantes.

Neste mesmo caminho, a mediação de conflito faz parte de uma transformação científica, que traz consigo um novo paradigma, e não poderíamos pesquisá-la com outra metodologia que não se propusesse a romper com objetividade determinante e linear. Os princípios e fundamentos da mediação nos fazem refletir de como devemos olhar o outro em sua complexidade e admitir a teia na qual esses relacionamentos se dão, nossa metodologia comunga com os mesmos princípios e fundamentos (ALMEIDA, 2014).

Uma vez que concebidos como elementos de um mesmo sistema, somos coautores e corresponsáveis em nossas ações. Ferraço reforça nosso pensamento quando diz em seu texto *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar* (FERRAÇO, 2003).

Talvez, a maior de todas as subversões, como adverte Alves (2001) seja beber em todas as fontes. É este o caminho que esta pesquisa trilha, interessando-se pelas diferenças como potência, por aquilo que pode ser ouvido, narrado e sentido, pelas conversas e variedades de modos de existência e invenção de vida. Oliveira (2008) aponta que:

Pela existência dessa variedade, sou obrigada a pensar em diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como preciso tratar de maneira diferente os dados que, com uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau, for captado. Saber captar diferenças, superando a indiferença (pelo outro) apreendida, exige um longo processo no qual o sujeito “conta”. Assim, ao contrário do que a aprendemos/ nos ensinaram, no *espaço/tempo* cotidiano, precisamos entender as manutenções para além da ideia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Ferraço (2003) conclui dizendo que:

[...] trabalhar com narrativas se coloca para nós uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos dos sujeitos cotidianos*. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores/autorias*, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2003, p.171).

As narrativas aqui tomadas por conversas terão o tema aberto com os sujeitos mediadores, a partir das experiências que eles tiveram com as mediações. Nas pesquisas com os cotidianos, não importam os sujeitos em si, mas o que é dito, falado, produzido, ou seja, os usos (FERRAÇO, 2003).

Portanto, trabalhar-se-á com rede de conversações (CARVALHO, 2009) a partir de questões disparadoras com os estudantes mediadores, e entrevistas com os professores, coordenador e diretora da escola. Os temas foram elaborados de

maneira livre, com elementos que dizem das experiências desses estudantes e profissionais com o projeto mediação de conflito no contexto escolar.

Segundo Carvalho (2009, p.187), a rede de conversações “[...] não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa [...]”. São redes que se tecem pelas vivências nos diferentes espaços e tempos, por entre escola, família, vínculos de amizades, relações afetivas, que penetram a realidade de vida dos estudantes e professores, na constituição do que é vivido e praticado na escola e na vida. Assim, a importância da conversa como elemento de enredamento dessas realidades. Michel de Certeau argumenta que:

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efetivo provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 50).

Seguindo os caminhos acima, optou-se também por trabalhar com *imagensnarrativas* (FERRAÇO, 2015), que compreendem as diversas manifestações e sentidos produzidos pelos praticantes da mediação escolar. Incluem-se, nesta concepção as falas, os gestos, os silêncios, as fotos, os cartazes, entre outras, que durante a negociação com o campo, foi-nos exigido na produção de sentido e que, por vezes, as palavras codificadas não conseguem transmitir.

Em muitas circunstâncias, o potencial expressivo dessas [*imagensnarrativas*], mais rico e polissêmico que os textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a infinidade e a dinâmica do cotidiano escolar de nossas pesquisas e elemento fundamental para a história dele contada/narrada por seus *praticantes* (AVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Como um modo de nos sustentar e ampliar nosso olhar e o sentir desses processos na escola, iniciaremos analisando, por meio de fontes bibliográficas, o que se tem compreendido pelo conceito de Cultura de Paz adotado por políticas públicas que buscam alternativas mais eficazes no que se referem ao combate à violência.

Portanto, o que pretendemos é verificar em que medida, a mediação, como forma alternativa de resolução de conflitos e as ações propostas pela ONU, no que tange à cultura da/de paz, mantêm, nos seus princípios, fundamentos e

metodologias, correlações capazes de contribuir para a diminuição da violência no espaço escolar.

Da mesma forma, verificaremos as relações entre métodos, ferramentas e princípios da mediação apontadas na Lei de Mediação 13.140³, de 2015 e o projeto de Mediação Escolar implantado nas escolas (BRASIL, 2015).

Buscaremos, assim, *pistas* sobre os possíveis avanços das *práticas políticas* de Mediação Escolar, considerando a complexidade dos cotidianos de escolas. “Estamos aqui considerando, portanto, o cotidiano como realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2008, p. 170).

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm>

3 EM BUSCA DE UMA SEMENTE

Durante o início dos estudos sobre a mediação escolar, percebe-se a recorrência da expressão Cultura da/de Paz, o que demonstrou ser importante buscar as origens dessa expressão, ou seja, a história frente a sua axiologia da paz. Compreende-se a historicidade que circunda o conhecimento compartilhado pelos participantes que buscam formas, meios ou ferramentas para o enfrentamento da violência e para os debates sobre Segurança Pública. Trata-se de um caminho histórico-analista, pois nos voltamos para os contextos dessa terminologia, suas complexidades e elocuições. Desta forma, inicia-se essa dissertação através da análise da concepção e a conformação da Cultura da Paz enquanto conceito e programa das Nações Unidas.

Foi desta forma que se mergulhou na história, tida por muitos como a mais terrível de todas: a Segunda Guerra Mundial. Após os malogrados das Ligas das Nações, ao fim da Segunda Guerra Mundial, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU) cujo contexto evidenciou um trauma gerado pelos horrores daquela guerra. A sociedade, naquele momento, encontrava-se fragilizada devido o nível de violência do conflito e ansiava por mecanismos internacionais que fossem capazes de contribuir para a segurança internacional e para a prevenção de conflitos, ou seja, a ONU surge com o intuito de contribuir para a manutenção da paz, garantindo a sobrevivência das futuras gerações.

Durante o período da Guerra Fria, a concepção de paz vigente no cenário internacional baseava-se na busca da cessação de conflitos bélicos entre as duas potências que disputavam o poder da influência. Segundo Johan Galtung (1969), existe, pelo menos, duas formas de conceber os conceitos que abrangem a paz. O primeiro é o negativo o qual se caracteriza pela ausência direta da violência, e o segundo relativo à visão positiva. Trata-se de uma concepção que se comunica com a injustiça social. Nesse sentido (positivo), a busca pela paz pode ser compreendida como a busca pela distribuição igualitária de poder e de recursos mediante a promoção da cooperação entre países, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça e o pluralismo (GALTUNG, 1969).

A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no âmbito das Nações Unidas, também faz parte desse contexto. A sua gênese tem início em 1945 com o fim da Segunda Guerra Mundial. Podemos perceber o surgimento sobre um possível entendimento do que seja uma construção de uma cultura da paz a partir de seu preâmbulo de seus Atos Constitutivos: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (UNESCO, preâmbulo, 1945). Sendo assim, fica ressaltada a sua conformidade com os princípios fundamentais da ONU ao objetivar a construção da paz social através de incentivos de pesquisas, cooperação intelectual entre os povos e ações direcionadas.

Um manifesto sobre a violência: a declaração de Sevilha sobre a violência⁴

Em 16 de maio de 1986, em Sevilha, Espanha, professores e pesquisadores de diversas áreas da biologia reuniram-se com o intuito de analisar a violência e sua correlação com a humanidade. Buscou-se responder à questão se somos naturalmente violentos, ou seja, se o homem é bélico por natureza. O intuito era desconstruir aquelas ideias que justificavam as guerras e a violência como inevitáveis, uma vez que faziam parte da genética humana. Segundo esse grupo de cientistas, o estudo que fariam representaria uma alavanca para o Ano Internacional da Paz (UNESCO, 1989).

Após os estudos, os conferencistas (1986) elencam cinco proposições sobre a violência.

- A guerra é um fenômeno especificamente humano e não ocorre em outros animais.
- A guerra é um produto cultural. Nem todas as culturas se envolveram em guerras.
- A guerra ou qualquer outro comportamento violento não é geneticamente programado na natureza humana.

⁴ A Declaração de Sevilha sobre a Violência foi redigida em 1986, na Espanha, e adotada pela UNESCO na 25ª Sessão da Conferência Geral em 1989.

- Não existe correlação entre a evolução humana e atos de violência. Em outras palavras, a violência não está em nosso legado evolutivo e muito menos em nossos genes.
- Não há nada em nossa neurofisiologia que nos obrigue a reagir violentamente, ou seja, é cientificamente incorreto dizer que os seres humanos têm um “cérebro violento”.
- Por fim, é cientificamente incorreto dizer que a guerra é causada por instintos ou por qualquer motivação isolada.

Concluem dizendo que “[...] assim como as guerras começam nas mentes dos homens, a paz começa na nossa mente. A mesma espécie que inventou a guerra é capaz de inventar a paz. A responsabilidade é de cada um de nós” (UNESCO, 1989).

Conferência internacional sobre a paz nas mentes dos homens

Figura 4 – Paz na mente dos homens.



Fonte: <https://br.depositphotos.com/home.html>

“Hoje, às vésperas do século 21, a paz está ao nosso alcance”.⁵

A Declaração de Sevilha influenciou os debates preparatórios e conclusivos do Congresso Internacional sobre a “Paz na mente dos homens”, realizado naquele mesmo ano. A partir de então, a guerra é concebida como algo que advém das mentes dos homens e que, por isso, ela pode ser evitada a partir do mesmo atributo. Portanto, o que está em jogo é o empenho humano na construção da paz através da promoção de comportamentos pacíficos na resolução dos conflitos, entendidos como inerentes aos seres humanos. Sendo assim, promover a paz é impossibilitar a violência, a qual se configura por meio da miséria, a exclusão social, e até mesmo a degradação do meio ambiente (CALVACANTE, 2010).

Sendo assim, a Conferência sobre a Paz nas Mentes dos homens deveria assegurar a Declaração de Sevilha sobre a Violência (1986), dando um início a uma mudança de paradigma quanto à interpretação da violência, refutando o entendimento de que o ser humano é violento por natureza. Além disso, previu a necessidade do compartilhamento dessas informações de forma que as ideias trazidas pudessem ser compreendidas. Sugestionou-se a produção de material apropriado. Portanto, o que está em jogo é o empenho humano na construção da paz através da promoção de comportamentos pacíficos na resolução dos conflitos, entendidos como inerentes aos seres humanos. Sendo assim, promover a paz é impossibilitar a violência, a qual se configura por meio da miséria, a exclusão social, e até mesmo a degradação do meio ambiente (CALVACANTE, 2010).

Sendo assim, um grande passo que foi dado em direção aos contornos da Cultura da Paz, aconteceu em 1989, pós Guerra Fria, ao promover a Conferência Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens. O local escolhido foi Yamoussoukro, na Costa do Marfim, sendo A Paz o tema desse encontro o qual marcaria o fim do conflito que dividiu o mundo em dois blocos⁶ antagônicos.

O Congresso reuniu indivíduos dos cinco continentes, militantes a favor da paz, para refletirem sobre seus significados e incentivarem a UNESCO e a sociedade civil.

⁵ Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Dec_Paz_Mente.htm

⁶ Aqui, faremos referência à Guerra Fria.

A Conferência de Yamoussoukro demonstrou o surgimento de novos temas pelas Nações Unidas com vistas a uma última década de um século e milênio que se finalizava, gerando questionamentos e expectativas e objetivava contribuir para a construção de um novo paradigma sobre a paz, sendo necessário o desenvolvimento de “uma cultura de paz baseada nos valores universais de respeito à vida, à liberdade, à justiça, à solidariedade, à tolerância, aos direitos humanos e à igualdade entre mulheres e homens” (UNESCO, 1989).

A expressão Cultura de Paz ganha destaque nesta conferência e torna-se o princípio fundamental frente aos compromissos assumidos pela organização. Encorajam-se modos de vida pacíficos e uma nova mentalidade de agir e pensar a paz por meio de atitudes cotidianas que evidenciem a tolerância, a justiça e o respeito. Contudo, segundo David Adams, “[...] nem mesmo os participantes do Congresso de Yamoussoukro sabiam, exatamente, os significados que a expressão ‘Cultura de Paz’ abrangeria” (ADAMS, 2003, p.2).

Esta dificuldade na definição de uma Cultura de Paz pode ser compreendida a partir de duas questões que emergem nesse momento: primeiramente, pela superação daquele entendimento que considerava paz como ausência de guerras entre os Estados e, em segundo, pela inserção da palavra Cultura, a qual comporta uma série de significados possíveis. Desta forma, pensar sobre um conceito que envolva a Paz requer uma compreensão que englobe, também, a ausência da violência a qual pode ser compreendida em seu aspecto físico, mas também, levando em consideração as garantias mínimas de sobrevivência no campo da saúde, habitação e educação (IZZO, 2008).

Segundo os autores Blanco, Kemer e Pereira (2016), com o fim da Guerra Fria, ocorreu uma ampliação no significado de paz, uma vez que a ONU passou a persegui-la através de outras atividades, buscando não somente a paz negativa, condizente com as ações militares, mas, principalmente, aquela que se materializava pelo significado estrutural, positivo, por meio do acesso ao desenvolvimento humano nas suas mais vastas áreas.

Uma agenda para a paz

Direitos Humanos, tolerância e cooperação entre os povos são explicitados enquanto valores defendidos pela UNESCO e almejados por todos os setores que a compunham. Contudo, durante os cinquenta primeiros anos de sua atuação, a Cultura de Paz, concebida de forma difusa, não comportava um elemento que direcionasse as atividades e interligasse os departamentos. É neste íterim que destacamos a importância da Declaração de Sevilha e a de Yamoussoukro para a fundamentação da Cultura da Paz (IZZ0, 2008).

Os estudos sobre a violência compilados na Declaração de Sevilha deveriam ser disseminados e, a partir deles, novos estudos sobre a paz deveriam ser fomentados através da criação de um programa diferenciado para paz. Desta forma,

O Congresso propõe, portanto, um novo programa que ofereça, de forma prática e eficaz, novas visões e abordagens sobre cooperação, educação, ciência, cultura e comunicação, levando em conta as tradições culturais das diferentes partes do mundo. Estas medidas deverão ser implementadas em cooperação com instituições e organismos internacionais, incluindo a Universidade das Nações Unidas, a Universidade para a Paz na Costa Rica e a Fundação Internacional Houphouët-Boigny pour la recherche de la paix em Yamoussoukro (UNESCO, 1989).

Em Yamoussoukro, a discussão gerou em torno da promoção de uma cultura de paz voltada às noções de “cultivar”, “semear”, “promover” um ambiente de paz. Nesse sentido, verificamos o início de uma diferenciação do que seja uma Cultura “de” paz, para uma Cultura “da” paz.

De 1986 a 1989, percebemos, pela análise documental, que a expressão “cultura da paz” fora utilizada no interior da UNESCO, porém desprovida do sentido atribuído a ela a partir de Yamoussoukro. Segundo Adams⁷, “[...] nesse momento, a cultura da paz era pouco mais que um *slogan* entre muitos outros na UNESCO” (ADAMS, p. 2, 2003).

Segundo Izzo (2008) Cultura “de” paz se relaciona aos propósitos inerentes da própria ONU e UNESCO desde 1946, enquanto que Cultura “da” paz se refere ao

⁷ As memórias de David Adams foram redigidas em 2003 e intitulam-se “Early History of Culture of Peace – a Personal Memoire”. Aposentado pela UNESCO em 2001, buscou responder aos questionamentos sobre as origens da Cultura de Paz. Ele foi o consultor que desenhou o Programa Cultura da Paz da UNESCO em 1992, um funcionário sênior do Programa de 1993 a 1997 e o Diretor do Ano Internacional para a Cultura da Paz de 1998 até a aposentadoria.

conceito que foi desenvolvido na década de 1990. A utilização da expressão representada demonstrava um sentimento de otimismo pós-guerra fria.

Foram 50 anos de existência e uma década percorrendo um caminho através de Conferências Internacionais, com os olhares para o século XXI. Em 20 de novembro de 1997, proclamou-se o ano 2000 como “Ano Internacional da Paz” e, em 1998, proclamou-no o período de 2001 – 2010 como “A Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as Crianças do Mundo”. Somente após muitos estudos, defesas e delineações para a própria UNESCO, a Assembleia-Geral das Nações Unidas declarou que a Cultura da Paz

[...] é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- a) no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) no pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos estados, em conformidade com a carta das nações unidas e o direito internacional;
- c) no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) no compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras;
- f) no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações (UNESCO, 1999).

O Programa convida a sociedade a fazer parte de um movimento rumo à Década da Cultura da Paz (2001–2010) e da Não-Violência às Crianças do Mundo. Ele norteará ações e conclama aos governos e sociedade civil à promoção da Cultura da Paz. O programa destaca uma série de medidas compreendidas em oito eixos:

- Promoção de uma Cultura de Paz por meio da educação;
- Desenvolvimento econômico e social sustentável;
- Respeito a todos os direitos humanos;
- Promoção da garantia à igualdade entre mulheres e homens;
- Promoção da participação democrática;
- Compreensão à tolerância e à solidariedade;
- Apoio à comunicação participativa e à livre circulação de informação e conhecimento;

E medidas para promover a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 1999).

Segundo Izzo (2008), o Plano e a Declaração podem ser considerados documentos de extrema relevância, pois eram dotados de grande valor e representavam todo um percurso sobre os estudos que haviam sido feitos sobre a Cultura da Paz até então.

Promoção de uma cultura de paz por meio da educação

O primeiro grupo de medidas elencadas pela Organização das Nações Unidas traz a educação para o centro das ações. Podemos perceber que se trata da consubstanciação dos estudos de Sevilha e da Conferência em Yamoussoukro. Em primeiro lugar, porque entendem o sentido de paz como algo positivo e que pode ser alcançada por meio da justiça social e, em segundo, porque concebe à violência algo que pode ser evitado, uma vez que nasce das mentes dos homens. O fim da violência se dá por práticas cotidianas de não-violências que podem ser fomentadas pela educação através dos incentivos do governo e da sociedade civil. Configura-se como um processo dinâmico e participativo, onde o diálogo e a cooperação são essenciais. Sobre as práticas diárias de uma Cultura da paz, a UNESCO já havia se manifestado ao esclarecer que:

Como a cultura da guerra impregnou nossos modos de ser em uma miríade de caminhos, a cultura da paz precisa ser introduzida em todos os aspectos de nossas vidas e no processo de aprendizagem. Por exemplo, o conteúdo e o *design* dos textos de história nacional e regional devem ser revisados para forjar atitudes de não-violência, de compartilhar, de favorecer o conhecimento do outro (que é fundamental para a tolerância). Cultura é como nos comportamos todos os dias. Estar bem pacificamente é estar sempre pronto para o diálogo e compreensão, para manter nossas crenças e opiniões sem violência ou dogmatismo - isto é construir as defesas da paz, isto é o papel da UNESCO (UNESCO, 1994, p.2-3).

Considerando a interpretação dada à Cultura da Paz, podemos compreender que os conflitos fazem parte da existência humana, mas que a forma como eles são geridos podem acarretar ações violentas ou até mesmo guerras; por isso, não se espera acabar com as guerras, mas segundo Izzo (2008), “gerando alternativas para que os homens consigam, aos poucos, solucionar suas divergências sem o recurso

às armas, tanto no cotidiano, quanto nas relações entre Estados” (IZZO, 2008, p.141).

As ocorrências bélicas pós Guerra Fria e até mesmo nos eventos pós 11 de Setembro de 2001 evidenciam que a UNESCO não pode ser responsável pela garantia de paz. Mesmo porque, o conceito do que seja paz ainda não é consenso, sendo ainda hoje interpretada como ausência de guerra (conceito negativo) ou de violência ou estrutural (positivo). Da mesma forma, quanto à segurança internacional, é algo que está além de suas possibilidades. Porém, há que se reconhecer que a UNESCO pode contribuir, através das suas mais variadas ações e em parcerias com os diversos órgãos que lhe associam, na promoção de uma Cultura da Paz, por meio de práticas de tolerância – segurança humana, relacionada ao bem-estar do indivíduo, enquanto cidadão do mundo – e do respeito ao meio-ambiente – segurança ambiental, com relação à sustentabilidade dos recursos naturais que difunde em seus programas.

Quando conseguimos conceber a paz como algo pertencente ao desenvolvimento, ao bem-estar social, à democracia, ao respeito aos direitos humanos, à prática da não-violência, da justiça e da compreensão entre povos, conseguiremos perceber os objetivos da UNESCO, mais próximos da realidade. Sendo assim, de acordo com Izzo (2008, 22),

Não se trata, portanto, de esperar que a UNESCO estabeleça a paz mundial; deve-se, em vez disso, avaliar suas atividades mediante cenários. Nesse caso, a lógica não seria a de avaliações com base no que foi feito, mas com ênfase em como estaríamos se nada houvesse sido feito.

Com o intuito de esclarecer o conceito sobre a Cultura de Paz, no que tange à interpretação que a percebe negativa e aquela que a vê como positiva, o pesquisador Callado (2004 apud Dusi 2006) organizou de forma didática essas duas Concepções.

Tabela 1 – Diferença entre culturas Paz negativa e Paz positiva

| Cultura Tradicional (Paz negativa) | Cultura de Paz (Paz positiva) |
|---|--|
| Paz definida como ausência de guerras e violência direta. | Paz definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias. |

| | |
|---|---|
| Paz limitada às relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos Estados. | Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal, cabendo a todos a responsabilidade. |
| Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente. | Paz como processo contínuo e permanente. |
| O fim justifica os meios, podendo-se justificar a violência para garantir a paz. | Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerada um meio para se alcançar a paz. |
| Paz como ideal utópico e inalcançável, dependente de fatores externos a ela. | Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações de cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais. |
| Conflito concebido como algo negativo. | A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência). |
| Conflitos devem ser evitados. | Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica). |

Desta forma, podemos compreender a Cultura de paz a partir de uma compreensão filosófica, reguladora dos conflitos e necessária para a transformação da realidade, “[...] caracterizando-se pela busca coletiva de um modo de vida e de relacionamentos que contribuam para a construção de um mundo marcado pela justiça, solidariedade e paz” (DUSI, 2006, p. 18).

No entanto, delimitou-se esta pesquisa em analisar as medidas para a promoção de uma Cultura da Paz elencada para a educação. São oito medidas destacadas pela UNESCO, ressaltando a necessidade de uma cooperação internacional para que o acesso à educação seja possível a todos os povos *sine qua non* ao desenvolvimento humano e, por consequência, à Cultura da Paz.

Vários momentos dessas medidas destacam a necessidade de zelar, promover, fomentar, desde o início da infância até às universidades, valores, comportamentos, empreendimentos e atividades que permitam aos educandos resolver seus conflitos através de meios pacíficos. O enfoque, tema dessa dissertação, está naquelas que dialogam com práticas para a gestão do conflito de forma não adversarial, em diferentes contextos, especialmente o escolar. A educação tem essa potencial função social, seja ela formal ou não, de estimular o melhor da nossa humanidade. Além disso, sugere-se uma revisão no material didático para que se leve em consideração os ideais da ONU/UNESCO para a Cultura da Paz, Educação e Ciência (UNESCO, 1999).

A cultura da paz no Brasil

Podemos, assim, perceber que a paz tem como veículo o diálogo e sobre ele Freire esclarece:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se 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, 1994. p. 115).

Freire (1997) ainda nos informa sobre a existência da relação entre a ética e o pressuposto para a ética. Conforme ele:

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (FREIRE, 1997, p. 153-154).

Libâneo (2004) destaca o papel integralizador que a escola exerce. Ela é capaz de contemplar a uma diversidade extensa. Tal diversidade cultural deve vir acompanhada de solidariedade e de ações pacificadoras de convivência. Tolerância e solidariedade não são inatas nos seres humanos, mas são aprendidos.

O relatório Delors⁸, elaborado em 1996, compilado através de uma revista pode trazer a luz sobre os primeiros impactos da Cultura da paz em especial para o Brasil. Não cabe, aqui, apresentar os mais diversos movimentos que foram capazes de difundir pelo planeta. Mas, destacamos algumas questões que foram trazidas por esta revista que sempre inspiram as formações de mediadores escolares:

1. Aprender a conhecer: refere-se à aquisição de conhecimentos gerais, articulada ao saber mais complexo em determinadas áreas. Inclui o conceito de apreender a aprender que constitui a condição para que o indivíduo esteja apto a beneficiar-se de outras possibilidades de educação e de formação ao longo do seu desenvolvimento.
2. Aprender a fazer: trata de habilidades necessárias, sejam elas profissionais ou de competências mais amplas. Tais habilidades possibilitarão ao indivíduo sua maior adaptação em condições diversas e mutáveis e a trabalhar em equipe.
3. Aprender a ser: refere-se ao desenvolvimento da personalidade autônoma, capaz de criticidade e responsabilidade.
4. Aprender a viver juntos: compreende a capacidade de perceber o outro com espírito de tolerância, pluralismo e respeito às diversidades.

A UNESCO (2003, p.33) ressalta que o quarto pilar “aprender a viver junto” – assume natureza mais global: “a consequência de sua omissão poderia ser o aniquilamento de todos os outros esforços despendidos em favor da educação, saúde e desenvolvimento”. Por essa razão, a educação deve assumir e necessita participar da dinâmica da “humanização da mundialização” (UNESCO, 2003, p. 23). É na escola que a criança tem suas primeiras experiências com o diferente. Nesta

⁸ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Durante seu trabalho na UNESCO, apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Os pilares e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem interligadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Disponível

em:<

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>> Acesso em: 20 jun. 2019.

convivência é que a não aceitação daquilo que é diverso se apresenta como oportunidade de se educar para a paz.

4 UM ESTUDO SOBRE O SOLO: a escolamundo

A busca pela semente permitiu uma viagem pela história da humanidade através de um *espaçotempo* (ALVES, 2010) que abarcaram continentes e alcançou todo o globo. E, depois de uma viagem tão longa, foi possível perceber a necessidade seguir outros caminhos. Foi assim que a pesquisa mergulhou no interior do ser humano e, segundo os estudos da UNESCO, a semente estava na “na cabeça dos homens”, ou seja, em nós mesmos.

A complexidade da mente humana também se manifesta através de suas relações e é justamente ela a provedora de uma semente tão complexa, cujas raízes e caules se projetam em rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Como se fosse um reflexo do complexo neural humano, essa semente se desenvolve em redes. A partir desta perspectiva, o conhecimento que advém em função de seu manuseio tem a ver com produção e partilha de sentidos que projeta como uma tessitura de redes de sentidos, como algo que expande e que não se deixa representar por completo.

Sendo assim, permite-se compreender a ação do homem enquanto produtor e coautor na produção da paz, ou seja, ele está inserido nesta rede, não sendo, portanto, capaz de separá-lo da sua produção, pois não se trata de um simples ato de semear, mas sim, de interferir em todo processo de expansão deste conhecimento.

Esta semente, cujas características rizomáticas serão produzidas em um solo, cujo estudo ora o compreende como arenoso no que se refere às violências, ora destaca seu potencial fértil no que tange à criatividade, equipe e determinação, ou seja, estamos falando do chão da escola cujo plantio (implantação do projeto) é de difícil irrigação (amor) como veremos a seguir. Por outro lado, muito receptivo e necessitado de novas formas de fazer e viver as relações.

4.1 SOBRE VIOLÊNCIAS E ESCOLAS

Tratar de violências na sociedade contemporânea parece um tema recorrente. Inúmeros são os casos e situações noticiadas e muitas vezes vividas, os quais afetam e indignam conforme se pode constatar sempre que são abertos os noticiários.

Na manhã desta quarta-feira, 13, Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, entraram na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), na região metropolitana de São Paulo. Os dois são os responsáveis pela morte de um total de oito pessoas: cinco estudantes, duas funcionárias e um empresário, tio de Guilherme e dono de uma pequena concessionária. Após o crime, Tauci atirou em Luiz e se suicidou. [...]

Segundo a mãe de Tauci, o garoto deixou de frequentar a escola em virtude de *bullying*. Ele morava com os avós e duas irmãs e estava afastado dos pais, que são dependentes químicos. Segundo relato de colegas, ele os ameaçou há três dias em um shopping, quando disse que estes deveriam “ficar espertos”. Em um de seus perfis, o atirador se identificava como “Guilherme Alan” e **postou uma foto** com máscara e arma antes do ataque (VEJA, 2019, n.p.)⁹

Essas cenas e fatos convocam uma conversa com a Segurança Pública, principalmente, quando se tornam notícias. Usando essa convocação, vale lembrar que processos de violências, de vida e Segurança Pública precisam ser pensados nos enredamentos que os constituem, uma vez que, falar em Segurança Pública sem um debate das condições de existências das pessoas e de problematizações das políticas sociais, torna-se uma conversa reduzida a polícias, forças armadas, armamentos, câmeras de vigilâncias, repressões e outras estratégias de controle e regulação, que parecem produzir “a segurança”, tão desejada por todos.

Percebem-se as transformações que o próprio homem provoca ao seu redor, modificando as relações das quais faz parte, ora passivamente, de forma

⁹ Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-deixa-feridos-em-escola-estadual-de-suzano/>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

revolucionária. Em alguns momentos, esses movimentos de transformações passaram por práticas de violências, por exemplo, as lutas do *Maio de 68*, que para muitos foram “rebeldias”, “anarquismo”. Por outro lado, parece que pouco se discutem e se reconhecem os processos de violências muitas vezes silenciados.

Diante de situações adversas e contextos instáveis de vida, sobretudo, pelas questões sociais e econômicas, agravadas mais recentemente pela precarização acelerada dos empregos e dos direitos e de tantas outras mazelas, cabe perguntar:

– Será que falamos de violência ou de *violências*?

Tentando responder a essas indagações, concebeu-se *violência* como algo social, aprendido, produzido. Desse modo, violências são assumidas, no plural! Defendem-se, a partir de diferentes estudiosos reconhecidos que usamos, por exemplo, Edgar Morin (2017), Michel de Certeau (1994), Bernard Charlot (2002), Humberto Maturana (1998) e outros, que tratam de relações, modos de viver e compreender o outro.

Abramovay (2006) destaca a historicidade da palavra violência ao caracterizá-la como uma *palavravalor* estando em constante movimento, fazendo interface com referências culturais, éticas e políticas. Dessa forma, o seu conceito sofre mudanças e ressignificações, sendo, portanto, relativo e mutável. As percepções sobre o que é considerado como violência nos dias atuais, pode não o ser em um momento futuro. Num caminho inverso, em momentos anteriores, tinha-se uma visão diferente sobre a intimidação sistemática que algumas crianças sofriam na escola. Atualmente, ainda sem palavra correspondente em nosso idioma, o *bullying* se apresenta como um grande desafio, sendo motivo de muita preocupação, gerando estudos, programas e até lei.

Os praticantes do cotidiano escolar estão imersos às mais variadas formas de violência. Seja ela urbana, doméstica ou social, aqueles que convivem entre os muros da escola levam consigo as mais diversas experiências de violência. Por outro lado, a violência, muitas vezes, é empreendida como controle social através do poder abusivo por parte das autoridades e, é neste momento, que ela ganha seu contorno mais complexo.

Segundo dados do Mapa da Violência¹⁰

¹⁰ O estudo focaliza a evolução dos homicídios por armas de fogo no Brasil no período de 1980 a 2014. Também é estudada a incidência de fatores como o sexo, a raça/cor e as idades das vítimas

O Brasil, sem conflitos religiosos ou étnicos, de cor ou de raça, sem disputas territoriais ou de fronteiras, sem guerra civil ou enfrentamentos políticos, consegue a façanha de vitimar, por armas de fogo, mais cidadãos do que muitos dos conflitos armados contemporâneos, como a guerra da Chechênia, a do Golfo, as várias intifadas, as guerrilhas colombianas ou a guerra de liberação de Angola e Moçambique, ou, ainda, uma longa série de conflitos armados acontecidos já no presente século e que tivemos oportunidade de expor em Mapas anteriores (WAISELFISZ, 2016, p.71).

Sendo assim, apresenta-se uma questão multifacetada. Que os modos como são acolhidos ou não aquele que é considerado *diferente*, produz modos de se colocar no mundo. Que os aprisionamentos em verdades, como únicas possíveis, muitas vezes cegam e produzem processos de exclusão do outro.

Por outro lado, o ser humano é capaz de aprender e de se reinventar. Os acasos, imprevistos, desafios, tristezas, sofrimentos, medos, inseguranças, incertezas entre outras *emoções* e sentimentos vividos (MATURANA, 1998) indicam essa condição do humano, de reinventar-se permanentemente.

A escola concebida como lugar de complexidades, de atravessamentos culturais e que, portanto, incorpora diferenças, torna-se um *espaçotempo* (ALVES, 2001) de grandes aflições e adversidades experimentadas/vividas. Além disso, historicamente, é considerada como um lugar de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, como lugar aonde se vai para aprender o que certa sociedade considera fundamental para viver e conviver nessa mesma sociedade.

Nessa pesquisa, não se desconsidera que a escola tem certo papel de transmitir algo, mas dado à complexidade das redes que afetam e se tecem nesses cotidianos (FERRAÇO, 2003), assumimos política e eticamente que as escolas têm uma *tarefa* de ampliar conhecimentos que produzam sentidos de vida. Com Maturana (1998) aprendeu-se e passou a compreender que processos vitais e de conhecimento não se separam.

Dessa maneira, coloca-se um dos grandes desafios da escola na atualidade: se, por um lado, a produção, ampliação e transmissão de conhecimentos são *responsabilidade* da escola, como cumpri-la diante das “tensões projetadas pelo confronto entre a promessa de universalização do direito à educação e a realização de processos de excludentes que impedem o acesso de muitos aos conhecimentos

dessa mortalidade. São apontadas as características da evolução dos homicídios por armas de fogo nas 27 Unidades da Federação, nas 27 Capitais e nos municípios com elevados níveis de mortalidade causada por armas de fogo.

socialmente valorizados?” (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 9). Processos muitas vezes produzidos pela intolerância ao outro que se desdobram em práticas de violências. Intolerância ao cheiro, ao tipo de cabelo, às sexualidades, à cor da pele, à classe social, a religiosidades, a gostos musicais, a jeitos de se vestir, a modos de viver e de habitar, enfim, intolerâncias que nos impedem de “acolher o outro como legítimo na convivência”, como têm nos convocado Maturana (1998).

As práticas de violências sempre foram motivos de preocupações e angústias para os *praticantes cotidianos* que habitam (CERTEAU, 1994) as escolas. Não só porque as violências afetam e atravessam de diferentes modos nossa vida em sociedade, mas também porque, nas escolas, esse fenômeno se faz presente e se manifesta de diversas formas e as vítimas, não necessariamente, encontram-se em polos distintos e precisos.

Quando se fala da violência que atinge as escolas, não se trata de um fenômeno novo, considerando, entretanto, que essas práticas vêm tomando feições diferentes a partir dos anos 1980 e 1990. A variedade de expressões dessa violência aumentou consideravelmente nos últimos tempos, o que contribuiu para produzir o que se poderia chamar de angústia social quando essas questões afetam as relações nas escolas, que deveriam ser *espaços-tempos* de uma vida bonita.

Além disso, a idade dos jovens envolvidos em situações de violência é cada vez menor, com vários relatos e experiências em escolas incluindo crianças bem pequenas. Segundo Charlot¹¹ (2002, p. 434), “[...] é a representação da infância como inocência que é tingida aqui, e os adultos interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes”.

Infelizmente, nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral: desde notícias envolvendo escolas fechadas por conta de confrontos entre policiais e traficantes nas comunidades, até “balas-perdidas” que atingem alunos inocentes, passando por infelizes episódios violentos, envolvendo os diversos integrantes do universo escolar. Por outro lado, o aluno envolvido neste contexto acaba sofrendo duplamente: como se não bastassem as situações já descritas advindas da violência, ele também sofre com a rotulação à qual é submetido. Segundo Becker,

¹¹ Professor de Ciências da Educação, ESCOL, Université Paris 8 Saint Denis.

Como o desvio é, entre outras coisas, uma consequência das reações dos outros ao ato de uma pessoa, os estudiosos do desvio não podem supor que estão lidando com uma categoria homogênea quando estudam pessoas rotuladas de desviantes. Isto é, não podem supor que essas pessoas cometeram realmente um ato desviante ou infringiram alguma regra, porque o processo de rotulação pode não ser infalível; *algumas pessoas podem ser rotuladas de desviantes sem ter, de fato, infringido uma regra* (BECKER, 2008, p. 22. Grifo nosso).

A instituição escolar, enquanto um lócus de exploração de conflitos sociais, compreende questões relativas à violência como um fenômeno da sociedade (SANTOS, 2001). Uma violência que pode ser percebida em níveis de gravidade, desafiando gestores e estudiosos de diversas áreas com vistas à fomentação de Políticas Públicas para a Educação e Segurança. Estas duas áreas, Educação e Segurança Pública, veem-se cada vez mais interligadas diante da constatação de que o espaço escolar não pode ser visto como *ilha* isolada cercada por uma comunidade em constante conflito.

No âmbito escolar, situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por causas externas e internas. Os fatores externos podem ser provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão de grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade); preconceitos étnicos-raciais e religiosos; práticas de *bullying* e *cyberbullying* (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 573. Grifo do autor).

Por mais que existam projetos pedagógicos que visem à inserção das comunidades nas escolas, pautando prioridades, desejos e expectativas desses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), que habitam nesse cotidiano escolar, as culturas da escola e dos discentes ainda nem sempre “dialogam”. Percebe-se, muitas vezes, que esse espaço social é marcado pelos desencontros entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres (SANTOS, 2001).

Segundo Charlot (2002), parte do agravamento das situações de violência dentro das escolas deve-se ao fato de elas servirem de palco a invasões e acertos de contas, resultantes de questões externas a esse espaço. Insegurança, adoecimento, angústia e temores são manifestados pelos diferentes professores, pedagogos, coordenadores, pais e estudantes, ameaçados constantemente, mesmo quando o dia a dia aparentemente demonstra calma. Concorda-se com a ideia de que “violência gera violência” e pode ser confirmada na medida em que “conviver com a violência aumenta o risco de vir a exercer ou de converter-se numa vítima,

especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade, como a infância e a adolescência” (DIAZ-AGUADO; ARIAS, 1995 apud MARTINS, 2005, p. 95).

4.1.1 Sobre Formas de Violências

Parece comum reduzir “a violência escolar” a atos de violência física, mas De Paula e Salles (2010) apontam outras formas de violência: a verbal, o não cumprimento das regras, as depredações e os comportamentos antissociais. Na verdade, para compreender as violências nas escolas, é fundamental analisar o que tem sido reconhecido como “violência escolar”.

Charlot (2002) distingue a violência em três categorias: violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola. A violência na escola está relacionada àquelas que ocorrem no espaço escolar sem ser verificada sua natureza. A violência à escola relaciona-se àquelas que atingem a própria natureza da instituição: violência contra o professor, depredação do espaço são exemplos que se encaixam nesta classificação. Por último, temos a violência *da* escola que pode ser entendida como aquela em que a escola age sobre os estudantes. Uma violência institucional simbólica.

Sobre a violência *da* escola, Guimarães (1996) aponta um possível paradoxo entre as suas responsabilidades e suas práticas: se por um lado é reconhecida a sua missão na formação de cidadãos, também é considerada como produtora de violência. Isso é evidenciado pela exclusão que ocorre ao visar a homogeneidade e as ações repressivas, muitas vezes autoritárias e arbitrárias de como conduzem o controle da indisciplina. A maioria dos mecanismos disciplinares provoca a sujeição por um lado e, por outro, fomenta a resistência daqueles que tentam preservar a sua singularidade frente à homogeneização.

Sobre esse ponto, interessante a colocação de Marcelo Rezende Guimarães quando diz que:

A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra (...). Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Nesse sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sábia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda

estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica (2004, p.3).

Segundo Abramavay e Rua (2002), as manifestações de violência dentro das escolas apresentam-se dentro de uma singularidade bastante grande, não podendo, portanto, ser considerado como um fenômeno único. Dada às suas especificidades, essas manifestações devem ser compreendidas e analisadas para que políticas de prevenção ou enfrentamento possam ser eficazes, e não, ao contrário, como destaca os autores, alimentem ainda mais esses atos de violência. Podemos considerar, como exemplo, o policiamento dentro das escolas, cuja atuação deve ser ponderada, uma vez que anula a possibilidade de diálogo se o objetivo for a repressão.

Entender quais os tipos de manifestações de violências que atingem a escola mostra-se relevante para uma melhor adoção de medidas preventivas. Nesse sentido, Debarbieux (2002) destaca a existência de violência escolar que não estão no rol de punições na esfera penal, mas que atingem de outras formas um número maior no interior das escolas.

Temos, ainda, uma divisão da violência que a diferencia da transgressão e da incivilidade.

Tal distinção é particularmente útil, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque desenha diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende de conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quando há incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002, p. 437).

Contudo, Charlot (2002) considera que essa divisão, em razão da complexidade em que se encontra a violência atualmente, pode se apresentar como frágil e ultrapassada. Os comportamentos se misturam, incivilidades se tornam agressões e suas vítimas se sentem atingidas e violentadas pelo desrespeito no qual são submetidas no cotidiano escolar.

4.1.2 Sobre a Complexidade da Violência

Deve-se, ainda, considerar que a violência no espaço escolar deve ser entendida em sua complexidade. Primeiramente, porque ela se constitui centralmente nas políticas sociais e, em segundo, devido à importância que a escola

tem em uma comunidade. Sendo assim, como Chrispino e Dusi (2008) salientam, as ações não podem ser atribuídas somente à esfera educacional, mas deve abranger uma rede de ações, incluindo outros setores: saúde, assistência social, segurança pública, judiciário, entre outros. Cada órgão ou setor deve ser conclamado a ocupar os espaços que lhe são próprios.

Essas argumentações nos levam a *fazerpensar* (ALVES, 2001) que, quando nos referimos à *violência* (no singular), corremos o risco de generalizar ou de universalizar um discurso, sem uma necessária singularização ou complexificação dessas práticas e/ou processos vividos e sentidos. Morin (2013) nos ajuda nessa argumentação quando chama a atenção sobre os reducionismos que esses *discursos metanarrativos*¹² sobre violência ou outros tantos temas produzem, na medida em que cegam diante de outros possíveis para compreender as multiplicidades de fios que tecem uma vida. Debarbieux afirma que “a voz das vítimas em consideração na definição de violência, diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de stress, que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica” (2018, p.61).

Outro aspecto relevante sobre as ações que desencadeiam políticas sobre o enfrentamento da violência nas escolas, é o fator emocional. Embora a discussão tenha ganhado espaços democráticos, muitas vezes, são tomadas por emoções. Normalmente, desencadeados por um acontecimento traumático, gerando um sentimento de medo e de pânico. A comoção deve ser respeitada, uma vez que não se trata de banalizar a violência, mas a solução deve ser racional e, para tanto, a discussão deve ser desprendida do viés emocional. Jean-Marie Muller nos alerta afirmando que “[...] os meios de comunicação de massa não nos informam sobre as razões e riscos da violência, mas sobre a própria violência; não suscitam uma opinião pública, mas uma emoção pública” (MULLER, 1995, p. 9).

A complexidade que abrange a conceituação de violência permeia condições psicológicas, sociais, econômicas e culturais. Não existe um fator que supere o outro, mas sim, todos igualmente importantes. Atribuir uma única causa à violência, como muito se faz, ao mencionar a falta de segurança pública, é tratar algo complexo e dinâmico de forma simplista. Da mesma forma, ao atribuir como

¹² Discursos segundo os quais tentam trazer uma visão capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo.

condição única a pobreza é deixar de levar em consideração um vasto complexo de possibilidades. Por outro lado, nos cotidianos, costumeiramente, passaram designar violência qualquer abalo ou perturbação, desde um palavrão que um aluno profere ao professor até a presença de traficantes nos arredores da escola. Chrispino (2011) adverte que atos de indisciplina, rebeldia, protestos e incivildades acabam sendo colocados no mesmo rol de compreensão.

O entendimento sobre a violência também nos permite evitar sua subjetivação, atribuindo-lhe uma autonomia indevida, como se ela existisse por si mesma (MULLER, 1995). Neste mesmo contexto, Hannah Arent nos explica que “a violência não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública” (ARENDR, 1994, p. 58). Guimarães conclui:

Nada é mais perigoso do que querer interpretar fatos sociais em termos biológicos. Paz e violência não são fenômenos naturais ou manifestações do processo vital, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais, e como tais devem ser tratados. [...] A violência não é, como muitos gostam de qualificar, um surto, uma onda, uma epidemia, um fenômeno ou uma crise, e, portanto, um acidente da civilização. Ela é um fato da civilização, e como tal, deve ser enfrentada (GUIMARÃES, 1993, p.343).

Chrispino & Chrispino (2011) destacam três atores envolvidos no contexto que se insere a educação: a escola, a família e a comunidade. Primeiramente, os autores destacam a massificação da educação, ou seja, a ampliação destes espaços e a elevação do número de estudantes. Aliado ao fato de que a escola passou a ser creditada como local ideal para a difusão de valores tidos como importantes para a sociedade e a crise e transformações da família, a qual passou a responsabilizar a escola por funções educativas que antes eram suas. Soma-se, ainda, a desestruturação do sistema educacional, os baixos salários dos professores, o desemprego de pais e alunos e a ineficácia por parte do governo no controle da criminalidade. Segundo Chrispino & Chrispino “[...] esse conjunto de fatores endógenos e exógenos à escola cria um grande conflito institucional e um grave obstáculo aos que decidem sobre políticas educacionais (2011, p. 12)”.

4.1.3 Sobre Estratégias e Reflexões

As recorrentes situações de violência escolar constituem algo que suscita reflexões sobre estratégias de intervenção adequadas para tais circunstâncias. Desta forma, Chrispino & Chrispino (2011) apontam nove aspectos que devem ser considerados nas políticas públicas.

Tabela 2 – Estratégia/possibilidades.

| | |
|--|--|
| Origem do conflito. | Conhecer o <i>campo facilitador de violência</i> , ou seja, o contexto em que a escola está inserida e que promove a violência. Entre elas, citamos: <ul style="list-style-type: none">○ A criminalidade que a rodeia;○ O esgotamento emocional vivido pela categoria docente. |
| Como a escola lida com a violência e o violento. | <i>Fábrica de Pinóquio às avessas</i> . Crianças que entram como indivíduos e saem como <i>bonecos de pau</i> . <ul style="list-style-type: none">○ Baixas expectativas oriundas de baixos salários de docentes, pais e estudantes.○ Vigência de modelos agressivos no controle da violência.○ Discriminação.○ Currículo inflexível.○ Escassa relação professor aluno.○ Humilhação pública de alunos.○ Tamanho das escolas e número de alunos. |

| | |
|---|---|
| Estrutura física dos prédios escolares. | <p>Adequação dos prédios escolares para que eles possam favorecer a segurança escolar, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vigilância natural; a criação de espaços para que a comunicação seja facilitada. ○ Controle de acesso. ○ Territorialidade: explicitar a sua demarcação; ○ Pertencimento: o aluno deve se sentir pertencendo à escola. |
| Tecnologias de segurança. | <p>Refere-se às tecnologias disponíveis para segurança. Neste ponto, os autores ponderam sobre os usos dessas tecnologias, uma vez que muitas delas podem dificultar as relações entre os participantes dos cotidianos escolares, uma vez que inibe a comunicação.</p> |
| Avaliação da violência. | <p>Destaca a necessidade de estudos, avaliações e acompanhamento constantes das violências praticadas dentro da escola.</p> |
| Plano de Segurança na Escola. | <p>Criação e implantação de um Plano de Segurança nas Escolas - PAS nas Escolas. A sua criação deve ser coletiva, abrangendo professores, alunos, comunidade, diretores, entre outros.</p> |
| Plano de ação para a situação de | <p>Quais serão as ações no momento</p> |

| | |
|---|--|
| crise de violência. | em que a crise se apresenta? |
| O currículo deve contemplar a questão da violência. | O currículo deve demonstrar uma posição a não violência e a uma política de paz. |
| Mediação de Conflito no universo escolar. | Representa um tratamento adequado aos conflitos, ensejando a prevenção da violência. |

A proposta de Chrispino & Chrispino (2011) evidencia a complexidade da violência ao defender políticas diversas sobre o tema. Percebe-se que a mediação escolar se insere como mais uma entre outras ações necessárias para o combate da violência escolar. No entanto, os autores não delegam à mediação a única forma para combater as violências no interior das escolas. No entanto, devemos ressaltar que o plano não deve seguir uma linearidade estanque, como pode sugerir o quadro. Na verdade, a implantação do núcleo de mediação se constitui como parte dessa tessitura, pois as ações desenvolvidas pelo núcleo poderão ajudar no restante das outras propostas. Como, por exemplo, na identificação dos conflitos. A pesquisa prévia que se faz sobre como as violências se manifestam no interior de uma escola acabam por ser substanciadas pelas sessões de mediação. Através delas, podemos ter uma dimensão mais real dos conflitos nos quais estão envolvidos os alunos. Sem infringir o princípio da confidencialidade, é possível ter uma compreensão do que se passa no cotidiano desses praticantes.

Da mesma forma, a mediação, ao fazer dos alunos protagonistas em suas decisões, as formas adotadas para conter as ações de violência podem ser mais eficazes se a solução parte daqueles que estão diretamente envolvidos.

Entre outros aspectos levantados pelos autores, é importante que todos os envolvidos nos cotidianos escolares, sejam aluno, professor, pais e comunidade devem se sentir pertencente ao espaço escolar. Os usos desses espaços devem ser democraticamente debatidos por eles. Assim, até mesmo a instalação de uma câmera ou alterações no espaço físico devem ser repensados e avaliados quais os impactos.

4.2 SOBRE O CONFLITO E A TRANSFORMAÇÃO

Nós vivemos em uma sociedade formada por pessoas diferentes, com opiniões diferentes. É essa diversidade que torna o mundo interessante, possibilitando trocas de ideias, no convívio entre as pessoas diferentes, com interesses e desejos diferentes que podem surgir os conflitos.

A escola é um daqueles espaços sociais que, pela sua função formativa, tanto moral quanto na transmissão de conhecimentos e a forma como os atores da instituição interagem, é um terreno fértil para o surgimento de inúmeros conflitos relativos ao papel da autoridade e a disciplina, que tem sido tratado de maneira exclusivamente punitiva quando não com a policialização do ambiente escolar.

Entendemos que a violência se afirma quando a palavra não é possível: tem-se, neste momento, a negação da condição humana, o resgate do direito à palavra, da oportunidade de expressão e reivindicação pelos sujeitos que se alcança a reversão da violência, por meio da criação de espaços coletivos de discussão, de espaços democráticos e dialógicos. (GUIMARÃES, 2004)

O conflito, quase sempre, é visto como antagônico, como algo que traz divergência e fim dos relacionamentos, e, portanto, tem sido avaliado com conotações negativas. Eneia Cecília Briquet evidencia as possibilidades do conflito, pois [...] “é visto como um meio, uma oportunidade de reconstrução das histórias de conflito e um motor propulsor de energia criativa e a mediação é um dos processos alternativos usados para tal fim.” (2016, p.48)

Segundo Jhon Paul Lederach (2012), os conflitos fazem parte da existência humana e se apresentam de uma forma natural em nossa sociedade, na medida em que sempre existe uma diversidade de percepções, de interesses e objetivos. Os conflitos não são, necessariamente, violentos (na medida em que as pessoas respeitam as diferenças umas das outras) nem mesmo negativos. Negar o conflito, por si só, consiste em uma forma de violência, uma vez que implica em negar a diferença, a possibilidade do contrário, do divergente.

Trabalhar as situações de conflitos significa promover ou facilitar a sua percepção, bem como compreender a multiplicidade de fatores e ajudar os alunos a construírem modos de abordar e resolver suas diferenças sem violência.

Neste contexto entende-se que:

O desafio não é eliminar conflitos, mas transformá-los. É mudar o modo como lidamos com nossas diferenças – em vez de conflitos antagônicos e destrutivos, solução de problemas de forma conjunta e pragmática. Não devemos subestimar a dificuldade tarefa, que, no entanto, é o que há de mais urgente no mundo de hoje (FISHER; PATTON; URY, 2014, p.13, grifo dos autores).

A forma como se percebem os conflitos e conduzem suas soluções se dão através das regras de convivências que, ocultamente, são estabelecidas pelo paradigma tradicional. Materialmente, essas regras de convivência se dão através de uma codificação de normas e punições, geralmente seguindo os mesmos dispositivos jurídicos positivistas lineares inseridos no princípio da reversibilidade.

Segundo Maria Suzana Menin (2002), ainda predomina o revide como forma usual no trato de conflitos escolares tanto por parte de alunos como por incentivo dos professores e familiares. Sendo assim, a resolução de conflitos no ambiente escolar passa pelos valores éticos e morais que são difundidos pela escola, e, mais importante que isso, passa pela forma como esses valores são ensinados. Além disso, a autora questiona o fato de que tais valores morais sejam creditados somente ao meio familiar, destacando a necessidade do diálogo e da prática. Nesse sentido, quando a questão gira em torno da moral, os meios e fins são igualados. Não se ensina a cooperação, como um valor, sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MENIN, 2002, p. 97).

Segundo Maria Suzana Menin (2002), a resolução de conflitos, de forma que prevaleçam as relações humanas, dar-se-ia em todos os ambientes escolares e se configurariam em uma formação prática de professores para a moralidade. As atitudes práticas que a escola toma para resolver situações conflituosas ou até mesmo de violência, acabam corroborando para a formação moral de seus alunos, os quais poderão ser reproduzidos pelos mesmos em situações diversas. Dois casos são trazidos pela autora que retratam duas escolas que apresentaram o uso e o comércio de drogas no interior dos seus espaços e que adotaram medidas diferenciadas; uma chamou a polícia e os alunos de quinta série acabaram sendo revistados e humilhados e a outra em que a diretora chamou os alunos para conversarem, admitirem os erros e assumirem as responsabilidades. O estudo não

pretendeu discriminar qual das duas escolas estava correta ou não, mas analisar como tais ações influenciam na formação moral e na cultura sobre a resolução de conflitos.

O conflito também pode ser entendido como oposição à afinidade. Ferreira e Andrade (2017), ao desenvolverem uma pesquisa transversal de caráter quantitativo correlacional, demonstraram que existe um menor grau de conflitos entre professores e alunos. Vale ressaltar que, para este estudo, a ausência de conflito significa maior afinidade e que, portanto, é entendido como algo negativo. Além disso, a pesquisa demonstrou que os alunos que tinham maior afinidade com seus professores (ou seja, menos conflitos), obtinham maior desempenho no aprendizado. Os autores concordaram que a pesquisa demonstrou-se limitada em virtude do pequeno tamanho da amostra – apenas 10 professores e 100 alunos de uma mesma escola.

Em algumas situações, a conceituação de conflito também pode vir misturada ao conceito de violência como no artigo *Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública* (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017), cujo conceito de conflito não é tratado como algo diferente de violência em grande parte do trabalho. Algumas vezes, o termo é utilizado como palavra de substituição à de violência, não havendo, desta forma, distinção entre esses dois conceitos. Porém, quando o estudo começa a propor soluções para a prevenção da violência, percebe-se que conflito e violência se separam, sendo o conflito um momento anterior ao da violência e a sua prevenção podendo ocorrer através do trato adequado do conflito. Além disso, o estudo feito com alunos e professores através da técnica de grupo focal nos traz uma importante informação a qual demonstra o fim do diálogo como resultado das situações de conflito em sala de aula.

Por mais que se considere a escola como um local de socialização e de convivência, o peso que se coloca à sua função de ampliadora do conhecimento é relativamente grande e as situações de conflito são vistas como interruptoras do processo de aprendizagem. Segundo Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), é comum relatos de professores sobre “[...] a dificuldade para trabalhar após uma situação de conflito e sobre o quanto esses casos de violência afetam a rotina de trabalho; *para enfrentar de frente um aluno, para depois ter que voltar para aquela sala é complicado*” (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017, p.108. Grifos dos autores).

Se as situações de conflito geram um impedimento ao diálogo, por outro, é através da mesma via que se forma para resolver tais situações (GUIMARÃES 2004). Os professores exercem um papel fundamental, juntamente com o envolvimento de toda a escola, uma vez que a retomada do diálogo se dá através do incentivo e do auxílio de terceiros.

Para Possato et al. (2016), o conflito é tratado como meio necessário ao desenvolvimento dos indivíduos. Neste caso, o conceito de conflito é tido como amplo, como uma oportunidade para mudança, enriquecimento e desenvolvimento nas relações sociais. Contudo, para que o conflito seja explorado com fins benéficos, ele deve ser bem conduzido; no contrário, a espiral conflituosa pode levar a casos de violência em todos os sentidos. Desta forma, aqui também o conflito é visto como algo separado da violência, como algo que a antecede, mas não como causa e consequência, pois o que leva à violência não é o conflito, e sim, a sua má condução

No âmbito escolar, situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por causas externas e internas. Os fatores externos podem ser provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão de grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade); preconceitos étnico-raciais e religiosos; práticas de *bullying* e *cyberbullying*. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 573. Grifos dos autores.)

A diferenciação entre conflito e violência se demonstra ainda mais relevante quando analisamos casos graves de violência escolar como, por exemplo, a intimidação sistemática mais conhecida como *bullying*, sendo entendido como violência e o conflito como algo que o antecede. Ações que visam a sua prevenção poderiam se dar através de estratégias que possibilitassem o incentivo do diálogo e no entendimento que, através do conflito, possa se aprender a conviver (TREVISOL; CAMPOS, 2016).

Botler (2016), através de um estudo empírico, correlaciona o sentimento de injustiça como capaz de gerar conflito e violência no interior das escolas. A violência e a indisciplina estariam ligadas à naturalização da injustiça. A justiça é um meio inclusivo e a falta dela ou mesmo a sua falta de clareza provoca situações controversas.

Sendo assim,

As injustiças geram sentimentos de mal-estar, suscitando violências e conflitos e são, a nosso ver, fruto de ausência de ações educativas/preventivas, que poderiam minimizar suas consequências. Tal processo revela a conexão de conflitos, indisciplinas e violências escolares com as noções e sentimentos de injustiças vividas [...] (BOTLER, 2016, p. 721).

Martins, Machado e Furlanetto (2016) fazem um estudo empírico a partir do Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Percebe-se, através deste estudo que, quando o conceito de conflito aparece no contexto de um projeto de mediação escolar, o seu significado se apresenta bem definido. Os autores evidenciam que as situações de conflitos são caracterizadas por níveis, sendo entendido como algo positivo e inerente às relações humanas e, quando não gerenciado adequadamente, acaba levando situações de violência. O projeto de mediação escolar adotado e estudado pelos autores visa prevenir a violência através da mediação escolar.

O mesmo projeto também foi analisado por Gomes e Martins (2016), os quais também evidenciaram que o objetivo do projeto é prevenir a violência através da mediação escolar, restabelecendo o diálogo e a propagação de uma cultura de paz. Além disso, os autores apontam as dificuldades para a implementação do projeto, principalmente por constatar que deve haver uma mudança na forma de se enfrentar a indisciplina na escola. Esta mudança é bastante complicada, pois muitos profissionais da educação consideram que a punição é o melhor caminho e que, de outra forma, perderiam o controle.

A convivência traz consigo a oportunidade de compartilhar e experimentar situações diferentes; nesse sentido, os conflitos são inerentes à sua condição. Portanto, o objetivo não é a eliminação dos conflitos, mas a sua adequada condução. A conotação negativa que se costuma dar ao conflito advém da interpretação que este desvirtua o estado natural da vida, relacionando-o aos sentimentos de dor e angústia. De fato, o conflito pode nos tirar do centro cômodo da inércia, e por isso, nos fazer preferir suprimi-lo ou evitá-lo. Experiências positivas sobre a resolução de conflitos, em especial no ambiente escolar, permitem redefini-lo como algo que faz parte da vida e que o mesmo se apresenta como oportunidade de aprendizado e desenvolvimento humano, capaz de perceber o conflito e lidar com ele, tornando-se parte da educação, tão importante como as demais disciplinas como história, matemática ou português.

A forma como se compreende o conflito direcionará ações que desencadearão a violência ou não. Ações pautadas numa cultura de paz privilegiam a comunicação e o diálogo como forma de resolução dos conflitos; para tanto, é necessário que o conflito não seja abolido, mas sim, administrado. Os conflitos não são obstáculos à constituição da paz, mas a resposta dada ao conflito pode torná-los negativos e conduzi-los a situações de violência.

Segundo Chrispino & Chrispino (2002),

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço do entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe, aqui, a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Pode-se compreender que o “conflito faz parte da natureza da vida das espécies porque somente ele é capaz de romper estruturas pré-fixadas, limites pré-definidos” (ALMEIDA, 2001, p. 85).

A naturalidade do conflito nas relações humanas está interligada à naturalidade do antagonismo presente em muitos de nossos sentimentos e de nossas percepções sobre o mundo. Chiavenato assim nos tranquiliza que a presença do conflito,

[...] significa a existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagônicos que se podem chocar. Sempre que se fala de acordo, aprovação, coordenação, resolução, unidade, consentimento, harmonia, deve-se lembrar que essas palavras pressupõem a existência ou a eminência de seus opostos, como desacordo, desaprovação, desentendimento, incongruência, discordância, inconsistência, oposição – o que significa conflito (CHIAVENATO, 1987, p. 88-89).

A compreensão do solo, no qual temos à disposição, impacta de duas formas: se por um lado, temos uma diversidade de violências vivenciadas pelos *praticantes de sentido* (FERRAÇO, 2001), por outro lado, levando em consideração que o conflito antecede as mais diversas manifestações de violência vivenciadas, e a sua compreensão positiva, de sua possibilidade transformativa só ocorre quando é possível

[...] visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudanças construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas integrações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos (LEDERACH, 2012, p. 27).

A transformação do conflito passa pela transformação do solo, passa por uma necessidade de se quebrar o paradigma predominante existente, no qual se vê o conflito, mas não o enxerga (LEDERACH, 2012).

5 UM ESTUDO SOBRE O CLIMA: CIÊNCIA E PARADIGMAS

5.1 A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA DO SÉCULO XX E O PENSAMENTO SISTÊMICO

O caminho percorrido para a análise desse tema parte da conceituação de temas que estão no âmago da compreensão. Sendo assim, primeiramente, falaremos do pensamento sistêmico, o entendimento da revolução científica do século XX e o próprio sentido dado ao que adotaremos enquanto paradigma. Neste contexto, adotaremos importantes obras do biólogo chileno Humberto Maturana¹³, Maria José Esteves de Vasconcelos¹⁴ e Edgar Morin¹⁵, as quais se interpuseram durante toda a nossa investigação, compondo o referencial teórico e indicando o caminho percorrido entre a Revolução Científica do século XX, o pensamento sistêmico e a mediação escolar.

O século XX vem concebendo uma série de revoluções científicas e tais mudanças engendraram outras tantas em diversas áreas, lançando um novo olhar sobre as questões essenciais da humanidade. Segundo Thomas Kuhn¹⁶ “[...] consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (1998, p. 125).

De um mundo concebido pelo determinado, medido e entendido racionalmente, avançamos rumo às possibilidades e entropia. O Princípio da

¹³ Humberto Maturana, ao abordar o pensamento sistêmico, trouxe uma nova abordagem quando questionou o papel do observador frente ao seu objeto de pesquisa e quando reconheceu a inevitabilidade da formulação objetiva sobre o mundo e sobre o observador como parte deste mundo. Tal abordagem inovou-se a partir deste estudioso, uma vez que a fez cientificamente, pois até então, essas questões eram reservadas à filosofia.

¹⁴ Maria José Esteves Vasconcelos, cuja tese de mestrado acabou por se transformar em uma das principais obras referenciais para a compreensão do pensamento sistêmico, conseguiu organizar os principais temas relacionados à Revolução Científica e à mudança de paradigma, os quais são essenciais para a compreensão deste tema, uma vez que a autora estabelece diversas pontes entre o conhecimento sistêmico e sua aplicação nas diversas áreas do conhecimento.

¹⁵ Edgar Morin nos orienta nas correlações entre as teorias do pensamento sistêmico e da educação. Este autor nos dá os referenciais teóricos que nos guiarão para a análise essencial do artigo no que se refere às práticas na educação.

¹⁶ Físico norte-americano (1922 – 1996) que trouxe um “olhar histórico” sobre a ciência. Foi importante na medida em que estabeleceu teorias que desconstruíam o paradigma objetivista da ciência. Kuhn desencadeou questões sobre qual o lugar que a ciência ocupa na sociedade.

Incerteza de Heisenberg¹⁷ revela a necessidade de pensarmos diferente e avançarmos no modo como “conhecemos o conhecimento”¹⁸. Um novo paradigma surge superando o entendimento seccionado, fragmentado e linear, corroborando para uma visão integral de mundo, ao mesmo tempo em que convida o ser humano ao protagonismo e à autoimplicação, uma vez que, concebidos como elementos de um mesmo sistema, somos coautores e corresponsáveis em nossas ações (FERRAÇO, 2001).

Segundo Esteves Vasconcelos (2002), a nossa sociedade vê-se em meio de dois paradigmas: o paradigma Cartesiano ou Newtoniano¹⁹ e novo paradigma que tem como escopo o pensamento sistêmico. Sendo assim, o novo é visto como “terra estranha” enquanto que o antigo demonstra claramente não ser capaz de explicar muitas de nossas inquietações.

Uma das principais demonstrações da presença do paradigma newtoniano/cartesiano é a classificação entre aquilo que é ciência daquilo que não é. A defesa pela especialização, da lógica no processo, a necessidade da racionalidade, de leis para explicarem a economia, a separação do sujeito e do objeto são exemplos que evidenciam este paradigma. Entretanto, [...] “a maior parte dos cientistas ainda não fez a grande descoberta científica de que a ciência não é totalmente científica” (MORIN, 1983 apud VASCONCELOS, 2002, p.46).

Compreende-se que o pensamento sistêmico é a base para o novo pensar cientificamente. Ele é o novo paradigma da ciência, ou seja, um novo conjunto de pressupostos que fundamentarão a atividade científica nos próximos anos. Vale ressaltar a necessidade do entendimento acerca do paradigma cartesiano/newtoniano, denominado por Esteves Vasconcellos de tradicional²⁰.

¹⁷ Tal princípio rompe com a ideia de Isaac Newton que dispõe sobre a previsibilidade no comportamento das partículas a partir de leis claras. Ao contrário, Werner Heisenberg nos diz que há uma confusão na natureza, estabelecendo, dessa forma, um limite fundamental para o que podemos saber sobre o comportamento das partículas, ou seja, não se pode conhecer com precisão tal como era concebida anteriormente, a posição ou o momento (e, portanto, a velocidade) de uma partícula.

¹⁸ Referente ao primeiro capítulo da obra *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano* de Humberto Maturana e Francisco Varela que diz *Conhecendo o Conhecer*.

¹⁹ Esteves Vasconcellos destaca que nem todos os autores são unânimes quando se trata do antigo paradigma. Jeremy Rifkin (RIFKIN e HOWARD, 1980), Fritjof Capra (1992) e Ivan Domingues (1992) são alguns dos exemplos que a autora destaca em seu livro.

²⁰ O termo tradicional utilizado aqui, em consonância ao que Esteves Vasconcellos elucida, refere-se a algo que apresenta uma origem remota, mas não a algo que tenha desaparecido.

Esteves de Vasconcelos (2002) destaca que os três eixos centrais do novo paradigma da ciência – complexidade, instabilidade e intersubjetividade – foram tratadas em três congressos interdisciplinares:

- Em 1984, na França, Colóquio Internacional de Cérisy com tema sobre a complexidade teve como título “As Teorias da Complexidade”.
- Em 1983, também na França, abrangendo a instabilidade, o Colóquio Internacional de Cérisy adotou “A Auto-organização da Física à Política” como título, e;
- Em 1997, no Brasil, no Simpósio Internacional de Belo Horizonte, cujo título foi “Autopoiese: Biologia, Cognição, Linguagem e Sociedade”, analisou a intersubjetividade.

Foi na Antiguidade Clássica, com a descoberta do *logos*, que encontra-se o primeiro grande salto no desenvolvimento do pensamento científico. “A emergência dessa racionalidade ou pensamento racional [...] marca um ponto de não retorno, ou um salto qualitativo na história do pensamento ocidental” (VASCONCELLOS, 2002, p.53).

Talles (624-562 a.C.), Anaximandro (611-546 a.C.) e Anaxímenes (586-525 a.C.) são, respectivamente, representantes de três momentos importantes no salto do mito ao *logos*: o empirista, o idealista e o realista. Mais tarde, Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) consolidaram a descoberta do *logos*. O conhecimento fundamentado pelo mito não deverá ser levado em consideração, entendido como motivo de ignorância. Percebe-se a primeira disjunção: mito/razão. Instala-se uma forma própria da ciência e da filosofia. Sendo assim, o conhecimento científico, assim como o filosófico, é mediado pela razão (VASCONCELLOS, 2002).

Será, no entanto, na Idade Moderna, que ocorrerá a separação entre a filosofia e a ciência. Esta cisão decorre, em parte, da matematização da experiência. Tendo o seu início com Francis Bacon (1561–1626), precursor da filosofia empírico-positivista, passando por Galileu Galilei (1564–1642), responsável pela física não contemplativa, René Descartes (1596–1650), precursor da secessão entre cultura humanista e cultura científica e pai do racionalismo, introduzindo o método da dúvida e Isaac Newton (1642–1727), com o qual a ciência passou a se construir em torno das ciências da natureza, ou seja, a física empírica torna-se a

referência da ciência. O homem já não faz parte da natureza (VASCONCELLOS, 2002).

Por último, não menos importante, destacamos Augusto Comte (1798–1857), o qual fundou a escola positivista e, entre muitas outras coisas, estabeleceu o pensamento humano dividido em três fases: a teológica, a metafísica e a positivista. Esta última buscou o conhecimento através da observação e da experiência, formulando leis que regem os fenômenos que cercam a humanidade. A escola positivista de Comte se configura pela exigência da objetividade e da impessoalidade no papel do pesquisador.

Pode-se, agora, perceber que as várias separações marcadas na linha de tempo foram propostas com a pretensão de preservar o rigor e a precisão do conhecimento científico, mas que o preço que se paga é o das rupturas, o da fragmentação do saber. Ao final da linha, insinua-se uma perspectiva de integração, por meio do novo paradigma emergente no final do século XX (VASCONCELLOS, 2002).

O paradigma tradicional apresenta, pelo menos, três características marcantes: a simplicidade, a estabilidade e a objetividade. A simplicidade é marcada pela especialização, pelo fracionamento e pela linearidade das causas. Busca-se compreender o complexo através da sua simplificação. A disjunção “ou-ou” é consequência desses fatores que trazem a necessidade excessiva de classificação e análises estanques. Com a estabilidade, advém a previsibilidade dos acontecimentos e a estagnação das explicações dos fenômenos humanos. O mundo obedece a uma regra, bastando à aplicação de métodos eficazes para alcançar a sua compreensão. A experimentação, em situações artificializadas, busca desmembrar o fato, torná-lo simples, compreensível e racional. A quantificação, através do uso da matemática, será entendida como fator crucial para a qualificação da produção científica (VASCONCELLOS, 2002).

A estabilidade ainda trará duas outras importantes características para o paradigma tradicional: o determinismo e reversibilidade. A presunção de que um fato está ligado ao outro anterior e que o mesmo pode ser desfeito percorrendo o caminho contrário será de suma importância para compreendermos a preeminência atual deste entendimento nas questões do atual Sistema Judiciário Brasileiro (VALCONELLOS, 2002).

A objetividade é uma das características mais marcantes do paradigma tradicional, uma vez que ela defende que o propósito da ciência é descobrir a verdade e, para tanto, faz-se necessária a separação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa: neutralidade e afastamento (VACONCELLOS, 2002).

Edgar Morin conclui,

[..] neste sentido, a metodologia científica era reducionista e quantitativa. Reducionista, já que era preciso chegar às unidades elementares não decomponíveis, as quais só podiam ser circunscritas clara e distintamente; quantitativista, já que essas unidades descontínuas podiam servir de base a todas as computações. A lógica do Ocidente era uma lógica homeostática, destinada a manter o equilíbrio do discurso pela expulsão da contradição e do erro; ela controlava ou guiava todos os desenvolvimentos do pensamento, mas ela própria se colocava, com toda evidência, como impossibilitada de desenvolvimento. A epistemologia, de repente, desempenhava sempre o papel verificador do aduaneiro, ou proibidor do policial (2011, p.54).

Esteves Vasconcellos (2002), enfatiza que, quanto mais próximas do “ser homem”, mais difícil foi para a ciência se caracterizar segundo esses três elementos – simplicidade, objetividade e estabilidade. As tidas ciências humanas encontraram profundas dificuldades em adotar qualquer um dos três. Já as ciências biológicas só tiveram facilidade quanto ao critério da objetividade, enquanto que aquelas relacionadas à física não tiveram qualquer obstáculo.

O pensamento sistêmico como novo paradigma da ciência desconstrói o paradigma anterior. Esteves Vasconcellos (2002) enfatiza o avanço necessário para tal descolamento epistemológico. A complexidade, a instabilidade e intersubjetividade substituem os pressupostos tradicionais das simplicidade, estabilidade e objetividade.

No paradigma tradicional, a análise era compreendida pelas relações causais lineares; já no novo paradigma, ocorre a contextualização dessas relações recursivas. Vale ressaltar que não é a complexidade que é nova, “[...], mas é o seu reconhecimento pela ciência que é muito recente” (VASCONCELLOS, 2002, p.104). O mundo não é posto, ele está em processo de tornar-se e, portanto, a indeterminação, a imprevisibilidade e a irreversibilidade de alguns fenômenos chocam-se como o pressuposto da estabilidade, abrindo passagem para a instabilidade. Enfim, não há como separar o sujeito de seu objeto. O trabalho do cientista admite a multiplicidade de versões da realidade (VASCONCELLOS, 2002).

Como fora dito anteriormente, entre as ciências usuais, a física foi aquela que não havia encontrado obstáculos quanto aos três pressupostos relativos ao paradigma tradicional; no entanto, será por essa mesma via que os novos pressupostos encontraram a porta de entrada. Sendo assim, Esteves Vasconcellos (2002) destaca três questões trazidas pela física e que compõem a dimensão do novo paradigma: o problema da lógica que se remete ao da complexidade, o problema da desordem que se relaciona com o da instabilidade e o problema da incerteza que se direciona ao da intersubjetividade.

As descobertas no século XX sobre ondas e corpúsculos trouxeram contradições àquele pensamento vigente, porém, essas proposições contraditórias eram de fato complementares e que, logicamente, deveriam se associar dois termos que se excluem mutuamente. A lógica clássica é questionada pela possibilidade da contradição. O princípio da complementariedade já havia sido tema de Max Planck²¹ e Albert Einstein²² no que se refere aos experimentos relacionados à luz. Neste caminho, Boltzmann²³ reconheceu o problema da desordem, considerado, até então, um dos pilares centrais da física.

O mundo já não podia ser tão ordenado e estável como fora antes, pelo menos sua interpretação já não era. Neste mundo, não de ser inseridas a imprevisibilidade e a indeterminação dos fenômenos. E, para finalizar os três problemas levantados pela física, destaca-se o físico alemão Werner Heisenberg (1901–1976), o qual criou o “princípio da incerteza”, cujo escopo apresenta o problema da objetividade, uma vez que o posicionamento do observador altera a forma como é entendido seu objeto. Strathern, citado por Vasconcellos (2002, p.109), afirma que “ao se lançar luz sobre um elétron, a fim de poder ‘vê-lo’, isso inevitavelmente o colocava fora de curso, afetando sua velocidade ou posição”. Heisenberg fez com a sociedade científica enrubescesse diante da demonstração da

²¹ Max Karl Ernest Ludwind Planck (1858–1947) é considerado o pai da física quântica, o que lhe valeu o prêmio Nobel de Física em 1918.

²² Albert Einstein (1879–1955) usou essa hipótese de Max Planck para explicar os resultados obtidos em seus trabalhos sobre o efeito fotoelétrico em 1905. Para saber mais, consulte: Teoria Quântica: uma abordagem quantizada da sua evolução – parte I Félix, F. K. C.; Bonfim, P. G. B.; Santos, L. S. S.; Pereira, D. H. Rev. Virtual Quim., 2016, 8 (2), 319-337. Data de publicação na web: 8 de fevereiro de 2016.

²³ Ludwig Boltzmann (1844–1903) foi o primeiro a relacionar o conceito de entropia com o cálculo das probabilidades.

impossibilidade da observação objetiva das partículas atômicas, desfez aquele mundo “tranquilo” baseado na ideia cartesiana.

Sobre a importância do pioneirismo da física, Esteves de Vasconcelos destaca,

Então, quando as questões da desordem e da auto-organização foram reconhecidas pela física, isso teve uma repercussão enorme em todas as áreas da ciência. Parece que estavam todos esperando uma autorização da física para tratar aberta e cientificamente essas questões (2002, p.119).

Os cientistas chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, no livro *A Árvore do Conhecimento*, destacam dois aforismos centrais que identificam a intersubjetividade da pesquisa ao novo paradigma da ciência.

Tal circularidade, tal encadeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que todo ato de conhecer produz um mundo. Essa característica do conhecer será invariavelmente nosso problema, nosso ponto de partida e a linha mestra de tudo o que apresentamos nas páginas seguintes. Tudo isso pode ser condensado no aforismo: **Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer** (MATURANA, VARELA, 1995, p.68. Grifo nosso).

Mais adiante, os autores destacam o segundo aforismo:

É muito importante não esquecermos que a circularidade entre a ação e a experiência também se aplica ao que estamos fazendo aqui e agora e tem consequências fundamentais, [...]. Tal ponto não deve ser esquecido nunca, e para tanto, resumiremos tudo o que foi dito num segundo aforismo que devemos ter em mente ao longo deste livro: **Tudo que é dito, é dito por alguém**. Toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em particular, num lugar particular (MATURANA; VARELA, 1995, p.60, grifo nosso).

Pensar sistematicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Entender o fenômeno através da sua complexidade é ser capaz de entendê-lo no seu contexto, é ampliar o foco sobre sua observação e reconhecer a teia que interliga recursivamente as relações presentes.

Sendo assim, pensar os *espaçotempos* (ALVES, 2001), vivenciados pelos praticantes coprodutores de conhecimentos através dos usos e que, ao mesmo tempo, inventam e dão sentido a estes, é buscar entendê-lo na sua instabilidade, reconhecer a sua indeterminação e imprevisibilidade, sendo capaz de perceber um mundo que não é posto, mas que está sempre se reinventando, se refazendo.

5. 2 UM NOVO PARADIGMA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

As práticas alternativas de resolução de conflito no ambiente escolar descortinam uma série de novos conceitos e noções nem sempre muito bem conhecidos ou utilizados de forma adequada ao que se propõe. Tratar o conflito fora da disjunção “ou–ou” implica em uma mudança significativa nos costumes, valores e práticas usuais do corpo pedagógico escolar e que, para muitos autores, inserem-se no pensamento sistêmico ou complexo. No próprio campo do direito, nas ações judiciais e extrajudiciais, a mediação como forma alternativa de resolução de conflitos é algo muito inovador e, ao mesmo tempo, desafiante. Na escola, não poderia ser diferente. Em face desse desafio, propositor de novas ações e de novas formas de se relacionar com o outro é que a mediação, sendo aplicada na escola ou nos meios jurídicos, sempre vem acompanhada de um princípio paradigmático. Por isso, entende-se que, nesse primeiro momento, devemos buscar os caminhos que levam ao entendimento acerca daquilo que circunda a noção de paradigma. A pertinência desse entendimento extrapola a simples conceituação do termo em si, mas necessita que se elucide em qual sentido esse termo é utilizado ao adjetivar o pensamento sistêmico.

Segundo Vasconcellos (2002), empregamos a noção de paradigma para nos referir ao entendimento que fazemos acerca daquilo que nos rodeia: como vemos e percebemos o mundo e como isso se concretiza através de regras de convivência. O que é certo ou errado ou se existe uma única forma de fazer algo nos é indicado pelo paradigma.

Para Morin, (2001), os paradigmas se apresentam como princípios “ocultos” que controlam a forma como se procedem os discursos, ou seja, estabelecem a lógica como se entende o mundo e como o é reproduzido para o mundo. Eles comandam a forma na qual seleciona-se os dados e como classificam-nos em significativos ou não, tudo isso, de forma inconsciente. A mudança de paradigma é difícil e lenta, mas ao mesmo tempo, revolucionária, uma vez que rompe com toda uma estrutura de ideias.

Vasconcelos (2002, p.35) completa:

Conscientizarmo-nos de nosso paradigma – e questioná-lo – requer esforço e não é um processo fácil. Ao contrário, é quase sempre um processo

doloroso. Diante dos questionamentos, as pessoas costumam sentir-se confusas, como se tivessem levado uma martelada na cabeça ou como se estivessem de cabeça para baixo (VASCONCELLOS, 2002, p. 35),

Compreender a mudança exige vivência e práticas empíricas da realidade. O limite do paradigma atual deve ser explorado em seu máximo através das experiências. Segundo Maturana e Varela (1995, p.260):

Nossas visões do mundo e de nós mesmos não conservam registros de suas origens. [...] Daí que tenhamos tantos renomados “pontos cegos” cognitivos, que não vemos, que não percebemos, que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, aos sermos bruscamente transportados a um meio cultural diferente – e nos permitimos refletir – é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que tomamos como garantidas.

O sentido de paradigma no qual inserem as práticas da mediação correlaciona ao processo que levou ao novo paradigma da ciência. A historicidade das revoluções científicas converge-se àquelas que mudaram a forma de organizar a sociedade.

O conflito, sob a luz do paradigma tradicional, é visto como antagônico, como algo que traz divergência e fim dos relacionamentos, e, portanto, tem sido avaliado com conotações negativas. Contudo, o novo paradigma remodela essa perspectiva, concebendo os conflitos dentro de postura transformadora e recursal. Quanto ao potencial do conflito, é importante o entendimento de Lederach (2012, p.35), segundo o qual,

[...] a visão transformativa acredita que o diálogo é necessário tanto para criar como para tratar as esferas sociais e públicas onde são construídas as instituições, as estruturas e os padrões de relacionamentos humanos. Devem ser inventados processos e espaços onde as pessoas possam abordar e moldar as estruturas que ordenam sua vida comunitária, aqui identificada de modo amplo. O diálogo é necessário para que esse tenha acesso à voz e interação construtiva com nosso modo de formalizar os relacionamentos e, com a formação, reações e comportamentos de nossas organizações e estruturas.

Segundo Almeida (2014), a mediação estabelece estreitos laços com o pensamento sistêmico, pois os conflitantes experimentam na prática, durante a sessão de mediação, o movimento oscilatório dos dois paradigmas vigentes. O paradigma da adversarialidade e o da colaboração se encontram e dialogam durante um processo de mediação.

O pensamento sistêmico veio ampliar nossa visão sobre os eventos e sobre o mundo em que vivemos, constituindo-se, na contemporaneidade, pilar para todas as ciências. Entende o mundo como um sistema: o que significa

percebê-lo como um todo integrado, composto de diferentes elementos interdependentes que interferem uns nos outros, em maior ou menor proporção (ALMEIDA, 2014, p.137).

Da mesma forma, Vasconcelos afirma que:

A mediação de conflitos e as práticas restaurativas devem ser aplicações do novo paradigma da ciência, na condução dos conflitos. Portanto, a compreensão desse novo paradigma, a partir do pensamento sistêmico, é de grande importância na formação de mediadores de conflitos. E, como a mediação de conflitos está relacionada aos procedimentos que validam sentimentos na linguagem de co-construção de decisões, cuidamos de uma hermenêutica que integra compreensão, interpretação e decisão (2017, p. 39).

Almeida (2017) destaca pelo menos seis pontos de convergência entre as práticas de mediação e o pensamento sistêmico. O primeiro deles diz respeito à cadeia de ocorrências em que os eventos trazidos se inserem e como os mesmos se projetam para além do processo de mediação. Esse primeiro ponto destacado pela autora nos ajuda a compreender o seguinte, o qual nos faz tirar o foco de si mesmo e colocá-lo no todo. Essa premissa é fundamental para que se entenda a responsabilidade de cada um na solução dos problemas. É a transformação do pensamento egoísta ao solidário, do individual ao coletivo. Maturana e Varela (1995, p.202) destacam que: “Esse vínculo do humano com o humano é, em última análise, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro”.

A complexidade, como fora dito, é um dos pilares do pensamento sistêmico e o fato deve ser contextualizado. Os conflitos trazidos para uma sessão de mediação devem ser entendidos de maneira a qual se permita que o foco se estabeleça nas relações e não no indivíduo, deixando claro que o indivíduo e toda a singularidade que comporta não desaparece e nem se torna menos importante. “Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema” (VASCONCELLOS, 2002, p. 112).

Sales (2007, p.28) exemplifica:

Tirar o foco de si mesmo e colocá-lo no todo (família, empresa, vizinhança), é fundamental para facilitar a compreensão da responsabilidade de cada um para a solução do problema. Busca-se, aqui, a percepção de relação existente entre os atos individuais e o seu resultado na relação com um todo (2007, p. 28).

A intersubjetividade é destacada também por Tania Almeida (2014) ao destacar o segundo elemento que entrelaça o novo paradigma à mediação: que é o

cuidado pautado na análise multifatorial e em ações multifocais. Sendo assim, a compreensão do conflito deve superar a causalidade linear e reconhecer a imprevisibilidade dos fatos e, ao mesmo tempo, perceber que tal pressuposto demanda mais cuidado durante a atuação. Neste mesmo sentido, Moraes Sales (2007) defende que a mediação tem seu foco mirado na responsabilidade, impedindo o determinismo causado pela noção de culpa.

Vasconcellos (2017, p.53) destaca:

A mediação de conflitos, enquanto trato intersubjetivo, transdisciplinar (sensitivo/emotivo/cognitivo), método empírico em sua interdisciplinaridade, vai facilitar o encontro de soluções consensuadas, legítimas, mas que precisam ser compreendidas, interpretadas e decididas no âmbito de um sistema jurídico necessariamente democrático (2017, p. 53).

O “princípio da complementariedade” é evidenciado pelo terceiro ponto destacado por Almeida (2002), confirmando a interdependência entre os atores de um conflito. A colaboração, ao contrário da competição, é um dos princípios notórios da mediação. Além disso, a autora identifica aquilo que Maturana e Varela (1995) ressaltaram como os dois aforismos centrais: “cada ator é sujeito e objeto de sua própria ação, o que importa em administrar os benefícios e as consequências dos próprios atos e decisões” (ALMEIDA, 2014, p.138).

A mediação de conflitos faz emergir a necessidade de uma visão acerca da resolução de conflitos, para além da daquela disjuntiva do “ou-ou”, em que prevalece a dicotomia do “ganha ou perde”. A nova dialética insere-se num ambiente de complementariedade “e-e”, em que os desencontros (ordem/caos) convertem-se e realimentam a tese-antítese (VASCONCELOS, 2017).

O quarto elemento que Almeida destaca é o da multifatorialidade. Segundo a autora, “[...] é preciso considerar o ambiente do desentendimento – entorno físico e humano -, e dimensionar sua participação na construção do conflito e na sua resolução” (ALMEIDA, 2014, p.138). Percebe-se o novo paradigma da ciência pautado no pensamento sistêmico, uma vez que se admite a análise do objeto em sua complexidade, diferentemente do paradigma cartesiano que defendia a separação do objeto de seu contexto, o fracionamento e a especialização para estudá-lo.

O quinto ponto destacado por Almeida trata do protagonismo da autoimplicação do homem no sistema; sendo assim,

uma das maiores contribuições que o pensamento sistêmico oferece ao homem é o convite ao protagonismo e à autoimplicação; como elementos de um mesmo sistema, somos coautores e corresponsáveis pelo que nos proporcionamos e pelo que proporcionamos ao outro vivenciar; como estou contribuindo para o que ocorre comigo e com o outro é pergunta indispensável para mediandos e para mediadores – a autoimplicação convida à corresponsabilidade (2014 p.139).

Por último, Almeida (2014) salienta a diversidade do mundo sistêmico, compreendendo que os distintos temas interagem através da possibilidade da complementariedade.

5.3 POR UMA VISÃO SISTÊMICA DO CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Maturana e Varela, “[...] no cerne das dificuldades do homem moderno está seu desconhecimento do conhecer” (1995, p.264).

A especialização que fecha em si mesma, decorrente do paradigma tradicional, faz parte da organização curricular da maioria das escolas do Brasil. Cada professor é especializado em uma área do conhecimento a qual se traduz em disciplinas distribuídas em quadros de horários semanais e estanques. A apreensão do conhecimento não se dá de maneira relacional, cada conteúdo é dissociado do outro, podemos dizer que a escola destoa como local direcionado à educação se compreendermos o novo paradigma da ciência.

Segundo Edgar Morin (2017, p.13),

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Da mesma forma, a escola tem sua estrutura física e organização das diversas áreas de apoio distribuídas em departamentos com funções bem definidas. As relações interpessoais são conduzidas seguindo os mesmos critérios que levou à compartimentação do estudo científico. Assim, os conflitos são tratados por setores que seguem o regimento institucional, onde são enumerados suas competências e limites. Brigas, discussões exacerbadas ou qualquer outra situação que tire a “paz” da escola e atrapalhe a aula são encaminhadas para o setor da coordenação disciplinar. O conceito utilizado de “paz”, utilizados pelos educadores condiz com este entendimento, pois está relacionado à estabilidade e ordem.

A forma como se percebem os conflitos e conduzem suas soluções se dão através das regras de convivências que, ocultamente, são estabelecidas pelo paradigma tradicional (MORIN, 2017). Materialmente, essas regras de convivência se dão através de uma codificação de normas e punições, geralmente seguindo os mesmos dispositivos jurídicos positivistas lineares inseridos no princípio da reversibilidade.

Maturana e Varela (1995, p.262) nos tranquilizam dizendo que:

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos.

Quando um aluno é encaminhado à coordenação, busca-se o fato e a causa imediata daquilo que o desencadeou. A solução do problema se dá através do caminho reverso ao ocorrido e, ao depender deste caminho, pode acarretar desde um simples pedido de desculpas até à imposição de compensações e transferências compulsórias. Como prevenção, usa-se a punição exemplar que obedece a uma escala de acordo com o grau do conflito: o aluno pode levar uma simples advertência verbal, suspensão, ou até mesmo uma transferência escolar nos casos mais graves seguindo esse sistema. Esses critérios variam de acordo com cada instituição ou são regulamentados pelos Conselhos de Educação do município, ou mesmo pelo Estado.

Num caminho diverso deste apresentado, de acordo com as práticas da mediação em acordo com o pensamento sistêmico, o conflito não é o mesmo que violência, e, portanto, não devem ser prevenidos, o que se deve prevenir é a forma violenta de resolvê-los (VASCONCELOS, 2017).

Atribuir culpa faz parte de uma lógica que busca a objetividade na compreensão dos conflitos que, se não é incompatível nas relações humanas, pode ser considerada insuficiente para resolver os conflitos e evitar a violência dentro das escolas. A mediação entende o conflito a partir de uma dimensão prospectiva, pensa-se no futuro daquela relação que foi maculada. Os sujeitos envolvidos são compreendidos em seu contexto, em uma teia que interliga suas ações e sentimentos. As técnicas da mediação possibilitam que o fato saia da ponta do *iceberg* e vire-se expondo sua maior complexidade (SALES, 2007).

Almeida (2014) traz uma verdadeira “Caixa de ferramentas”²⁴ onde apresenta técnicas para possibilitar ao mediador conduzir um conflito de sua fase inicial disjuntiva do ganha ou perde para o ganha-ganha, transformando relatos negativos ou acusações em preocupações, em necessidades desatendidas ou em valores de interesse comum.

Morin (MORIN, 2000, p. 79) nos ensina que:

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica-se às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e deterministas da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a e excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegria.

A nova forma de conduzir os conflitos escolares deve levar em consideração a condição humana como ser complexo, onde suas paixões, dores e alegrias os compõem e lhes são inerentes. Sendo assim, os conflitos que ocorrem entre alunos ou entre estes e os professores devem ser entendidos como parte da composição do ser. Tentar isolar o conflito para compreendê-lo nos leva à cegueira, não nos permitindo superar as nossas dificuldades (RIOS, 2012).

Como fora dito inicialmente, agir de acordo com um paradigma nem sempre é perceptível, da mesma forma a percepção de que uma nova forma de conduzir nossas ações e sentimentos em iminência também não é fácil de ser mensurada. Tratar questões de conflito, indisciplina e violência no contexto escolar por parte dos educadores, abrindo mão dos recursos punitivos é um grande desafio. Ideias novas ou ações diferenciadas encontram sempre muita resistência. Quem se propõe à busca de um novo paradigma é corajoso, pois não há certeza sobre a nova forma de fazer, mas tão-somente o entendimento de que aquilo que é vigente já não serve.

Os métodos atuais que punem situações de conflito e violência nas escolas já não dão conta do contexto complexo que se faz cada vez mais presente. Da mesma forma que a negação da existência de conflitos também não se sustenta, deve-se encarar a incerteza como algo que nos move.

A revolução científica nos fez conceber o conhecimento de forma diverso daquele compreendido anteriormente. No interior das escolas, o modelo punitivo na

²⁴ Tania Almeida intitulou seu livro como “Caixa de Ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos”, constituindo-se uma das mais importantes obras para todos aqueles que pretendem ser mediadores.

resolução de conflitos e no trato da violência precisa ser superado, porém, assim como ocorrera na ciência em que a mudança explodiu por onde o paradigma era mais forte, ou seja, pela Física, essa mudança paradigmática no trato das relações interpessoais nas escolas deve partir do interior de cada um. A mediação escolar, através de suas práticas, delineadas pelos seus princípios, proporciona essa revolução interna em cada indivíduo que participa das sessões de mediação ou que tenha contato com suas ferramentas.

É preciso superar a linearidade das ações e as conexões estanques que exigem e não fazem transbordar, mas ao contrário, se fecha e se endurece. A aposta é no cultivo que se constitua em redes. Portanto, a implantação de um núcleo de mediação é uma forma de acreditar num cultivo capaz de romper com os paradigmas das ciências cartesianas; da mesma forma, também deve ser capaz de romper com os projetos que se esboçam em árvore com raízes, troncos, galhos e folhas. É apostar em um conhecimento rizomático, o qual se se expande em diversas linearidades, que se erradia de um centro, pois

entre as coisas, não se designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 04).

Aposta num cultivo em que um ponto possa ligar a outro e não remete, necessariamente, a traços de uma mesma natureza. Sem começos e fins, mas sempre a partir de um centro do qual se transborda. Um sistema que rompa com a comunicação hierarquizada e sem ligações pré-estabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

6 A SEMEADURA: MEDIAÇÃO ESCOLAR

6.1 HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO NO MUNDO

O novo paradigma da ciência, elaborado a partir do pensamento sistêmico, começa a se destacar a partir da segunda metade do século XX. Por sua vez, a mediação de conflitos, guardando coerência com os novos paradigmas, tem seus primeiros núcleos formalizados na década de 1970 nos Estados Unidos. A partir de então, expande-se para países da América e Europa.

A história da mediação escolar tem seu início nos Estados Unidos por volta dos anos de 1970. Apresentou-se como uma resposta à grande onda de violência que ocorrera naquela época. Em 1972, a cidade de Nova Iorque colocou em prática o programa *Children's Creative Response to Conflict*, que tinha como objetivo estimular a comunicação, a capacidade de compartilhar os sentimentos e entender a origem deles. Além disso, o programa pretendia desenvolver a autoestima e a criatividade na forma de conduzir os conflitos. No entanto, a tentativa de implantação do programa nos espaços escolares aconteceu de forma desorganizada (CHISPINO & CHISPINO, 2011).

Em 1981, foi criada a ESR – *Educators for Social Responsibility* (Educadores para a Responsabilidade Social). Esta instituição teve como fundadores pais e professores que buscavam alternativas pacíficas perante o clima de guerra do período. O objetivo, seguindo o modelo dos Educadores para Paz, era treinar professores e desenvolver técnicas para o conflito. Outras experiências surgem também no Havaí neste mesmo período (CHISPINO & CHISPINO, 2011).

Um aspecto interessante do crescimento da mediação no ensino foi o aumento dos programas que treinam a juventude na mediação de disputas entre colegas. Estas iniciativas provocaram impactos importantes nos níveis dos conflitos nas escolas (SMITH; SIDWELL, 1990) e, em alguns casos, uma redução na violência das gangues (WAHRHAFTIG, 1995; MOORE, 1998, p.36).

O mais famoso programa de mediação de conflitos surgiu em 1982 na cidade de São Francisco. O *Conflict Resolution for School and Youth* apresentou-se como o mais importante programa porque ele serviu de modelo para a maioria dos programas seguintes. O programa contemplava ações que abrangiam todo o ensino

escolar, desde a pré-escola até o ensino superior. Além de preparar o currículo, este programa previa a capacitação de mediadores. Foi assim que, em 1984, o programa de mediação ganhou reconhecimento e ensejou a fundação da NAME – *Nacional Association for Mediation in Education* (Associação Nacional de Mediação em Educação), a qual ingressou na Universidade de Massachusetts através do *Mediation Project* – Projeto de Mediação (MOORE, 1998).

Em 1985, foi criado o RCCP – *Resolving Conflict Creatively Program* – através de uma união entre os Educadores para a Responsabilidade Social e a Coordenação de Educação da cidade de Nova York. O objetivo era criar um currículo que contemplasse a resolução de conflitos. O programa iniciou com dezoito professores e três escolas e alcançou mais de mil professores e cem escolas durante seu percurso. O objetivo do programa era desenvolver práticas que envolvessem a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz nas escolas, tais como, a tolerância, o respeito às diversidades, a não violência, entre outras (MOORE, 1998).

Outros países do mundo seguiram esse caminho e desenvolveram programas semelhantes, como Irlanda do Norte (1977), Nova Zelândia (1987), Canadá (1988) e, mais recentemente, Austrália, Polônia, Inglaterra, Alemanha, África do Sul, França, Bélgica, Costa Rica, Chile, Argentina, Espanha, etc.

Segundo Moore (1998), o crescimento e a ampliação da mediação por diversas partes do mundo se dão pelo reconhecimento mais significativo dos direitos humanos. Para esse autor, os princípios mais importantes dos Direitos humanos como a ampliação da democracia, a liberdade política, social. A liberdade e a tolerância são os pré-requisitos para que os seres humanos possam lidar com seus conflitos particulares e estabelecerem acordos particulares. “Percebe-se, historicamente, que a prática da mediação viabiliza a transformação nas relações e no exercício da autonomia e se preza por sua dimensão cooperativa e não competitiva” (RIOS, 2012, p. 35).

6.2 SOBRE A HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO NO BRASIL

Quando se fala em mediação escolar no Brasil, é algo bastante recente e muito carente de fontes. Sabe-se que existem a implantação de núcleos de

mediação ou de práticas restaurativas em diversas partes do país, mas a documentação específica para que se possa fazer um levantamento ainda é muito precária.

A experiência mais remota que Sales (2007) nos traz é do ano de 2000 e se trata do projeto “Escola de mediadores” que ocorre em duas escolas situadas no Rio de Janeiro as quais contam com as parcerias do instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos *Mediare*²⁵ e Secretaria Municipal de Educação. Além disso, a “Escola de Mediadores” ainda conta com o apoio do Ministério Público da Justiça através do Programa “Escolas de Paz”.

O projeto tinha como objetivo levar os alunos a serem beneficiados com as mais diversas ferramentas que a mediação proporciona, como o diálogo, escuta ativa, uma melhor convivência, o aprimoramento da empatia, entre tantas outras (SALES 2007).

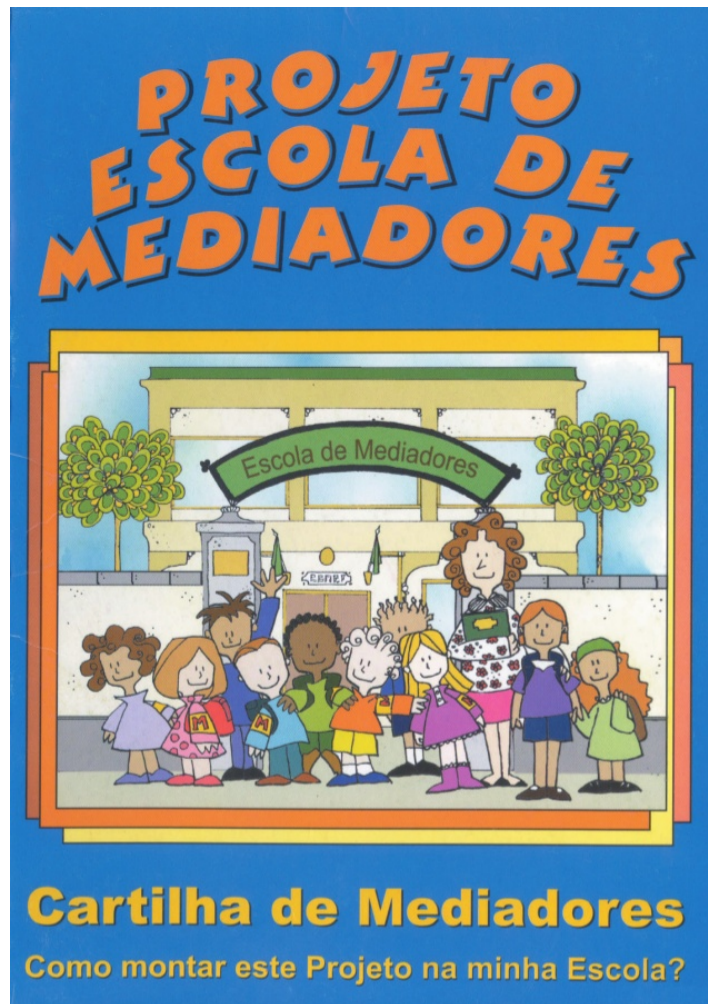
Este projeto abarcou as etapas de implantação:

- Sensibilização;
- Capacitação contínua;
- Simulação ou *Workshops*;
- Acompanhamento e supervisão;
- Acompanhamento das mediações;
- Acompanhamento e eficácia durante a execução e avaliação.

É importante destacar a ênfase que a *Mediare* deu ao acompanhamento em todas as fases de implantação de mediação do projeto. Principalmente, durante as sessões de mediações, pois é neste momento que tudo se materializa. Como já fora dito anteriormente, o chão (solo) da escola sofre as mais diversas interferências negativas que não permitem que projetos complexos tenham um propósito tão audacioso, prosperem e, logo, acabam minguando por causa das adversidades que a escola enfrenta em seu cotidiano. Desta experiência, foi-se capaz de gerar uma cartilha que pode ajudar outras escolas que tenham esse mesmo desejo. Ela está disponível no Ministério da Justiça, por meio do Programa Escola de Paz.

²⁵ *Mediare* – Centro de Administração de Conflito é uma empresa especializada na prevenção, avaliação, administração e resolução de conflitos fundada em 1997 e pioneira na utilização dos Métodos Extra Judiciais de Solução de Conflitos (MESOC) no Rio de Janeiro. Para melhores informações acerca desta instituição, vide o site <http://www.mediare.com.br>.

Figura 5 – Apostila Projeto Escola de Mediadores



Fonte: RIOS, 2011.

A autora Zoé Rios (2011, p.39) ainda traz alguns outros exemplos:

- No Ceará, o projeto de implementação escolar em parceria com o Instituto de Mediação e Arbitragem do Ceará – IMAC. Esse projeto visa a formar mediadores para atuarem nas escolas.
- No Distrito Federal, realizou-se o projeto Estudar em Paz: Mediação de Conflitos no Contexto Escolar, um Projeto de Extensão de Ação Continuada (Peac), sob coordenação do núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP). O projeto teve início em 2009, com formação de trinta mediadores no Centro de Educacional (CED) São Francisco, uma escola de ensino médio da cidade de São Sebastião/DF. Atualmente, o projeto ampliou suas ações ao realizar uma parceria com o projeto de extensão da Universidade Católica de Brasília.

Em 2010, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria de Segurança Pública criaram a função Professor Mediador Escolar e

Comunitário (PMEC). No início, foram criados mil profissionais das diversas áreas que deveriam atuar nos conflitos que envolvessem a escola e os pais dos alunos, utilizando técnicas da mediação e da justiça restaurativa. Esse número chegou a três mil profissionais. Contudo, esses profissionais, além de não receberem a capacitação necessária para lidarem com os conflitos, passaram a exercer as mais diversas funções dentro da escola, desde a portaria até inspetoria. Não mencionamos, aqui, os mais diversos problemas estruturais que o programa enfrenta (Rios, 2012).

6. 3 SOBRE O PROGRAMA RECONSTRUIR O VIVER

O Programa Reconstruir o Viver surge do Poder Judiciário, de uma Vara da Infância e Juventude de Vila Velha, imbuído de um sentimento que permeava os cotidianos daqueles envolvidos pelos processos judiciais que eram uma sensação de impotência, não só do juizado da infância, mas também, do Ministério Público e da Rede de Atendimento. Este programa tem a sua gênese caracterizada pela forma como a sociedade se manifesta através das mais diversas formas de violência e criminalidade que têm atingido as escolas, as famílias e a todos de uma maneira geral.

Segundo fontes disponíveis na própria página do programa, o projeto começou a se materializar no momento em que são formados, pela Escola da Magistratura, os primeiros facilitadores em Justiça Restaurativa. Estes primeiros formados eram compostos por membros dos serventuários da justiça, representantes da polícia militar, do exército e da rede de atendimento.

A partir deste momento, o projeto se configurou com dois vieses bem específicos: um deles se concentrou nos processos e nas práticas judiciárias. O que se buscava era ir além de uma sentença procedente. Embora o conflito seja natural do ser humano, aqueles que ali se envolviam nos processos, em especial nos processos de família, buscavam a pacificação por entenderem que as famílias continuam para além dos processos: os filhos, o casal, os amigos, ou seja, aquilo que está invisível no processo e que desaparece com a sentença.

Segundo Vasconcelos,

As mediações direcionadas à relação obtêm melhores resultados nos conflitos entre pessoas que mantêm relações permanentes ou continuadas. A sua natureza transformadora supõe uma mudança de atitude em relação

ao conflito; em vez de se acomodar à contradição para obtenção de um acordo, busca-se capacitar os mediandos em suas narrativas, identificar as expectativas, os reais interesses, necessidades, construir o reconhecimento, verificar as opções e levantar os dados de realidade, com vistas, primeiramente, à transformação do conflito ou restauração da relação e, só depois, a construção de um acordo (VASCONCELOS, 2017, p. 62).

Almejavam uma mudança de uma cultura de violência, que se convertesse em uma Cultura de Paz. Para tanto, através dos estudos, esses pioneiros do Programa Reconstruir o Viver perceberam que deveriam trabalhar com a comunidade, cujo objetivo é “desenvolver entre a população valores, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos conducentes ao fortalecimento de uma cultura político-democrática e uma cultura de paz” (SALES, 2004, p.135). Não há compatibilidade de uma produção de uma Cultura de Paz sem que essa ideia se estabelecesse em rede.

Desta forma, nesta gênese, foram convidadas as forças de segurança, o executivo e o legislativo.

Figura 6 – Projeção da implantação dos Núcleos de Paz.

NÚCLEOS DE PAZ A SEREM INSTALADOS NA FASE INICIAL

Serão criados núcleos de paz, de caráter judicial e extrajudicial, junto às instituições interessadas objetivando sempre a multiplicação da cultura de paz.

Propõe-se, inicialmente, a criação:

- 1 Núcleo junto à 1ª Vara da Infância e da Juventude;
- 1 Núcleo junto à 2ª Vara da Infância e da Juventude;
- 1 Núcleo junto à Equipe Multidisciplinar do Fórum de Vila Velha;
- 1 Núcleo junto ao CREAS Centro;
- 1 Núcleo junto ao IASES;
- 1 Núcleo junto à SEJUS;
- 1 Núcleo junto à SEMED;
- 1 Núcleo junto ao Exército Brasileiro (38º Batalhão de Infantaria);
- 1 Núcleo junto à Marinha do Brasil (EAMES).

O projeto começou a se desenvolver através da capacitação que envolvia a Mediação (escolar e comunitária) e a formação de facilitadores de círculos de Construção de Paz e Comunicação não Violenta.

São vários e diversificados os sujeitos que participaram dos cursos e que poderiam usar os ensinamentos nas mais diversas áreas que trabalhavam.

O agente comunitário com a Comunicação não Violenta poderia se valer de uma melhor verbalização e escuta para alcançar as necessidades que o bairro necessita.

Na CNV, não importa que palavras as pessoas usem para se expressar, procuramos escutar suas observações, sentimentos e necessidades, e o que elas estão pedindo para enriquecer suas vidas (ROSENBERG, 2006, p.164).

Quanto aos policiais, foram destacadas, principalmente, as abordagens e a forma como procederem durante os muitos conflitos para os quais poderiam ser solicitados. As técnicas da mediação em conjunto com as da Comunicação Pacificadora seriam as ferramentas mais potentes, uma vez que “a capacidade de oferecer empatia a pessoas em situações tensas pode afastar o risco potencial de violência” (ROSENBERG, 2006, p.164).

Quanto à Justiça Restaurativa, a sua utilização abarcaria, em especial, os adolescentes em conflito com a lei nas unidades dos Institutos de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES). As práticas restaurativas colaborariam com a função ressocializadora destas medidas. Rosa (2013) faz uma análise crítica dos sistemas penitenciários, no que ele denomina de prisões *mascaradas*, as quais fazem uso de ações socioeducativas. Sua crítica se vale em demonstrar que tal sistema está longe das propaladas medidas reeducadoras, ressocializadoras e profissionalizantes. Quanto à Justiça Restaurativa, o autor destaca como alternativa a esse quadro tão desesperador:

[...] a justiça restaurativa propõe como alternativa à justiça criminal a atenção voltada ao ato danoso e não apenas ao seu autor, buscando restaurar o equilíbrio anteriormente existente às práticas de tais danos causados e não apenas punir o sujeito que violou a norma jurídica (ROSA, 2013, p. 164).

Sendo assim, neste primeiro momento do projeto, o autor estava apresentando, às diversas áreas da sociedade, uma série de ferramentas que poderiam colaborar para o melhor desempenho das atividades.

6.3.1 Do Convite ao Encantamento

Em junho de 2016, quatro escolas foram convidadas a participar de um projeto piloto do programa Reconstruir o Viver e a Escola na qual trabalho foi uma delas e que aceitou a participar da formação de mediadores. O convite vinha em nome do poder judiciário através do Programa Reconstruir o Viver, tendo como base uma Vara da Infância e Juventude de Vila Velha. A escola deveria enviar três profissionais, sendo que um deles deveria ser a diretora da escola.

Não havia, por parte de todos que estavam presentes, qualquer informação ou conhecimento sobre o que se tratava a mediação, mas o seu envolvimento com o poder judiciário foi algo que despertou interesse pelo curso.

Antes do curso, porém, tivemos um encontro em que estavam presentes muitos profissionais (diretores, pedagogos, professores, coordenadores) de diversas escolas. O objetivo era sensibilizar os representantes para que divulgassem o curso. Segundo Jares (2002a), a sensibilização deve iniciar com os professores, uma vez que serão os mais ativos na implementação do projeto e deles poderão surgir os principais bloqueios e resistências. Os professores tendem a encarar a mediação com desconfiança, seja porque preveem uma desapropriação das suas prerrogativas, seja porque a entendem como uma ameaça à sua identidade profissional. Foi desta forma que se deu o encantamento por aquele projeto que se iniciava. O objetivo era fornecer uma nova alternativa que se possibilitasse lidar com a violência dentro das escolas. Uma ferramenta diferente daquelas que já se possuía e que se apresentavam extremamente punitivas e pouco eficazes.

O curso de Mediação Escolar tinha como propósito disseminação de informações sobre o tema, visando estimular as instituições de Ensino no sentido de que passassem a trabalhar com essa alternativa para administrar os conflitos e evitar a violência. Desta forma, eles capacitariam profissionais e os qualificariam em técnicas de mediação por meio da difusão de um conteúdo programático que incluía não apenas tópicos teóricos, mas também, relatos sobre resultados de experiências práticas, construção de indicadores, entre outros.

A proposta da mediação, que é uma prática pacífica de resolução de conflito, participativa e cooperativa, complementa as ações do currículos educacionais que investem na educação como um instrumento

indispensável à realização e efetivação dos ideais democráticos e dos direitos fundamentais” (RIOS, 2012, p.180).

O curso de mediação escolar, apesar de ser uma modalidade que não faz parte e nem tem como objetivo ser um “braço” do poder judiciário, ressalvadas as devidas proporções, seguiu as orientações do Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA), de acordo com a proposta para a formação de mediadores judiciais e consoante à resolução 125/2010 do CNJ (Conselho Nacional de Justiça). A facilitadora do curso de mediação escolar era a mesma da formação de mediadores judiciais no estado do Espírito Santo. No entanto, fora criado um material adaptado à realidade escolar. Por outro lado, verifica-se que as diretrizes curriculares que orientavam o desenvolvimento do curso eram bastante semelhantes. Entre essas semelhanças, podemos elencar:

- A divisão do curso em dois módulos:
- Módulo Teórico. Composto por um conteúdo programático que abarcou temas como história dos métodos consensuais, Cultura da Paz, Métodos de Solução de Conflitos, Teoria da comunicação e Teoria dos Jogos, Negociação, Conciliação, Mediação. Conteúdos sobre a ética dos mediadores.
- A exigência de 100% da frequência.
- Módulo prático (VASCONCELOS, 2017).

A diferença entre os cursos, o judicial e escolar, é na quantidade de carga horária e a parte prática. No curso de mediação judiciária, o mediador em formação deverá fazer mediações, sendo assistidos pelo supervisor até alcançar uma determinada carga horária mínima. Já na mediação escolar, a parte prática é a implantação do núcleo de mediação na escola.

Contudo, tratava-se de uma aprendizagem continuada, devendo ser aprimorada por meio das referências bibliográficas indicadas, simulações e mediações reais realizadas.

Nesta primeira turma, estavam presentes representantes das quatro escolas convidadas, representantes da Secretaria de Educação, tanto da parte da coordenação pedagógica e disciplinar, e guarda municipal escolar.

Figura 7 – Formação da primeira turma de mediadores escolares.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver.

O conteúdo do curso se apresentou bastante desafiante e muitos questionamentos, principalmente por parte daqueles que trabalhavam nas escolas, lugar onde os *usos* seriam efetivados. Mas também, ocorreram questionamentos em relação à continuidade da proposta, pois vivenciávamos uma época de transição de governo. O clima era de insegurança para muitos que estavam ali num primeiro momento.

Durante o curso, foram feitas simulações de conflitos que poderiam ocorrer dentro de uma escola. Na figura 8, podemos perceber quatro pessoas simulando uma mediação escolar. O guarda, ao lado, e eu (de casaco rosa), éramos os mediadores e do outro lado, fazendo papel das partes, havia uma professora e uma pedagoga, atuando como alunas em conflitos. Estávamos ali compartilhando sensações que imaginávamos ocorrerem nas escolas, cada um com um olhar diferenciado, produzindo sentido àquilo que nos foi entregue. Aprendemos que “vivência da mediação no âmbito escolar desempenha importante papel para instauração de sentimentos de autoconfiança e de solidariedade” (RIOS, 2012, p.28). Inseridos num paradigma cartesiano numa sensação de mediar um conflito

escolar ao lado de um policial, uma vez que a abordagem de ambos substancialmente era muito diversa, causou desconforto e insegurança no início. Porém, o que ficou bastante similar entre os ali presentes é que as nossas dificuldades para fazer a simulação se baseavam no fato de estarmos acostumados a lidar com conflitos de forma punitiva, propondo soluções e encaminhamentos.

Figura 8 – Simulação de mediação escolar.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver.

6. 3. 2 A Transformação do Contexto Escolar

Uma das primeiras abordagens do curso tratou da transformação do contexto escolar, afirmando que não é novidade uma abordagem que trata da crise e de conflitos no Sistema Escolar; o novo, neste contexto, é que devem ser enfrentadas situações inéditas, nunca antes transitadas e nem abordadas. Em outras palavras, aquilo que é invisível aos olhos, mas transita os cotidianos das escolas. “A

transformação de conflitos é mais do que um conjunto de técnicas específicas; é um modo de olhar e ao mesmo tempo enxergar” (LEDERACH, 2012, p. 21).

Portanto, a mediação nos trazia uma nova possibilidade de *pensar/fazer* esse contexto. Sendo assim, o conhecimento deixa de ser estável e seu processo produtivo deixa de ser lento; conhecimento, nessa perspectiva, tem a ver com produção e partilha de sentidos, ou seja, conhecimento como tessitura de redes de sentidos (FERRAÇO 2001).

Os campos disciplinares se transformam; minimizar os efeitos destrutivos do conflito social e maximizar o potencial de crescimento e bem-estar da pessoa enquanto ser humano individual nos níveis físicos, emocional, intelectual e a escola deixa de ser o único canal de contato com o conhecimento. A palavra do professor e do texto escolar deixa de ser o suporte exclusivo de comunicação educacional; minimizar a comunicação disfuncional e maximizar o entendimento. Mudanças na representação social da instituição Familiar e Escolar; identificar e compreender os padrões culturais que contribuem para o aumento das expressões violentas do conflito (LEDERACH, 2012).

6.3.3 O Conflito na Mediação Escolar

Na mediação, assim como já fora dito anteriormente, o conflito é entendido como algo natural do ser humano e pode ser utilizado para o desenvolvimento das relações interpessoais, desde que sua condução seja adequada. Sendo assim, a mediação escolar é uma opção para que esses conflitos não se transformem em atos de violências nesses ambientes.

Um dos principais temas tratados no curso de mediação escolar é sobre o conflito. Entender sua natureza, o seu potencial e a suas mais diversas conduções é essencial para entender os propósitos da mediação escolar.

John Paul Lederach nos apresenta um quadro bastante didático que nos faz refletir sobre o conflito.

Tabela 3 – Resolução de Conflitos e transformação de conflitos

| Resolução de Conflitos e transformação de conflitos: breve comparação de perspectivas | | |
|---|--|--|
| | Perspectiva da Resolução de Conflitos | Perspectiva da Transformação de Conflitos |
| Pergunta-chave | Como terminar algo que não desejamos? | Como terminar algo destrutivo e construir algo desejado? |
| Foco | Centrado no conteúdo. | Centrado no relacionamento. |
| Propósito | Chegar a um acordo e uma solução para o problema premente que gerou a crise. | Promover processos de mudança construtiva, incluindo soluções imediatas, mas não se limitando a elas. |
| Desenvolvimento do processo | Inserido e construído na esfera imediata do relacionamento no qual os sintomas de dissolução apareceram. | Ver o problema atual como oportunidade de resposta a sintomas e envolvimento com sistemas, nos quais os relacionamentos estão inseridos. |
| Estrutura temporal | O horizonte é o alívio, a curto prazo, da dor, da ansiedade e das dificuldades. | O horizonte das mudanças está no médio e longo prazos, e o processo reage intencionalmente às crises ao invés de ser dirigido por elas. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| Visão do Conflito | Vê a necessidade de desescalada do processo conflitual. | Ver o conflito como uma ecologia provida de dinâmica relacional, com vazante (desescalada do conflito a fim de buscar mudanças construtivas) e enchente (escalada do conflito para buscar igualmente mudanças construtivas). |
|-------------------|---|--|

Fonte: LEDERACH, 2012.

O conflito é visto como oportunidade e possibilidade para a transformação. Ele pode anteceder situações de violência e, por isso, a mediação se apresenta como uma forma de possibilitar o tratamento adequado à sua resolução. O estudo e a compreensão da violência e o conflito se fazem essenciais nessa conjuntura.

A mediação não pode ser um uniforme de operários de uma fábrica que, ao despi-lo, volta a sua situação essencial de pai, mãe, filho. Quando se veste a camisa do mediador, existem duas opções: ou você não se identifica e leva o que lhe couber para a vida ou você se torna um mediador e, a partir de então, você passa ser mediador durante todos os momentos de sua vida. O curso de mediação provoca essa reflexão em seus participantes: até que ponto serão capazes de se identificar ou não com a proposta? Entre os diversos questionamentos que servem de reflexão, um deles é: Qual a primeira palavra que vem em mente quando ouvimos a palavra conflito?

E as respostas foram as mais diversas e, entre elas, podemos citar: guerra; briga; disputa; violência; tristeza; raiva; perda; processo.

Outra pergunta que se coloca: Quais reações fisiológicas, emocionais e comportamentais? Ou seja, o que o nosso corpo demonstra, fisiologicamente, quando estamos em conflito?

Eis algumas das respostas: transpiração; taquicardia, elevação de voz; irritação, raiva; hostilidade; descuido verbal; repressão de comportamentos; julgamento; atribuição culpa; responsabilidade.

Esta parte do curso nos faz refletir, enquanto educadores, sobre nossas emoções para que nós possamos ser capazes de identificar as emoções evidenciadas pelos alunos quando estes estavam vivenciando uma situação de conflito. Essas emoções e sentidos poderiam ser confundidos facilmente como situações de pura indisciplina e ou rebeldia.

Por isso que se compreende a necessidade do estudo aprofundado sobre o conflito e suas possíveis manifestações para que se entenda o potencial da mediação escolar.

Tabela 4 – Percepções negativas e positivas do conflito.

| DERIVAÇÕES A PARTIR DO CONFLITO | |
|---------------------------------|----------------------|
| PERCEPÇÕES NEGATIVAS | PERCEPÇÕES POSITIVAS |
| Guerra | Paz |
| Briga | Entendimento |
| Disputa | Solução |
| Agressão | Compreensão |
| Tristeza | Felicidade |
| Violência | Afeto |
| Raiva | Crescimento |
| Processo | Ganho |
| Exclusão | Aproximação |

Fonte: elaborada pela própria autora.

Tabela 5 – Mudanças físicas e sentimentais.

| MUDANÇAS FÍSICAS/SENTIMENTAIS | |
|-------------------------------|--------------------|
| REAÇÕES | POSSIBILIDADES |
| Transpiração | Moderação |
| Descuido verbal | Equilíbrio |
| Taquicardia | Naturalidade |
| Ruborização | Serenidade |
| Elevação do tom de voz | Compreensão |
| Irritação | Simpatia |
| Raiva | Amabilidade |
| Hostilidade | Consciência verbal |

Fonte: elaborada pela própria autora.

Tabela 6 – Lidando com o conflito

| LIDANDO COM O CONFLITO | |
|----------------------------|-----------------------------|
| PRÁTICAS USUAIS | PRÁTICAS EFICIENTES |
| Reprimir comportamentos | Compreender comportamentos |
| Analisar fatos | Analisar intenções |
| Julgar | Resolver |
| Atribuir culpa | Buscar soluções |
| Responsabilizar | Ser proativo para resolver |
| Polarizar a relação | Despolarizar a relação |
| Julgar o caráter/pessoa | Analisar personalidade |
| Caricaturar comportamentos | Gerir suas próprias emoções |

Fonte: elaborada pela própria autora.

Um dos pontos centrais que a mediação traz é a escuta ativa. As partes precisam dizer o que sentem, e talvez, a mediação será a única oportunidade em que isso ocorra. E este “escutar”, insere-se em diversas outras ações, não pode se resumir em, simplesmente, ouvir o que está sendo dito, mas escutar com todas as partes do corpo. O mediador é capacitado a se comportar, através de gestos e olhares, de forma que as pessoas que estão sendo mediadas se sintam ouvidas, enxergadas (VASCONCELOS, 20017).

Em cada capacitação de mediação escolar, esses quadros são montados a partir das pessoas que estão envolvidas no curso. O “como é” e o “deveria ser feito” não parece ser um mistério para os praticantes da escola, sejam eles professores ou alunos. A grande questão que se apresentava era por que ocorria daquele jeito e não de outro?

Levar uma proposta de mediação de conflitos para o ambiente escolar é levar uma série de aportes que serão tomados pelos praticantes. É fomentar o diálogo entre os alunos e colocá-los como protagonista na solução de conflitos.

Ensinar a um aluno que ele deve escutar, ter empatia, validar o sentimento do outro, acolher, sorrir, afagar o colega que vem lhe pedir ajuda, não existe outra palavra que descreva tais práticas a não ser como revolucionárias.

Segundo Enia Cecília Briquet (2016), o surgimento do conflito, escalada (quando se iniciam as hostilidades para com o adversário), a polarização (quando toda a relação começa a se deteriorar a e a comunicação acaba), a ampliação e

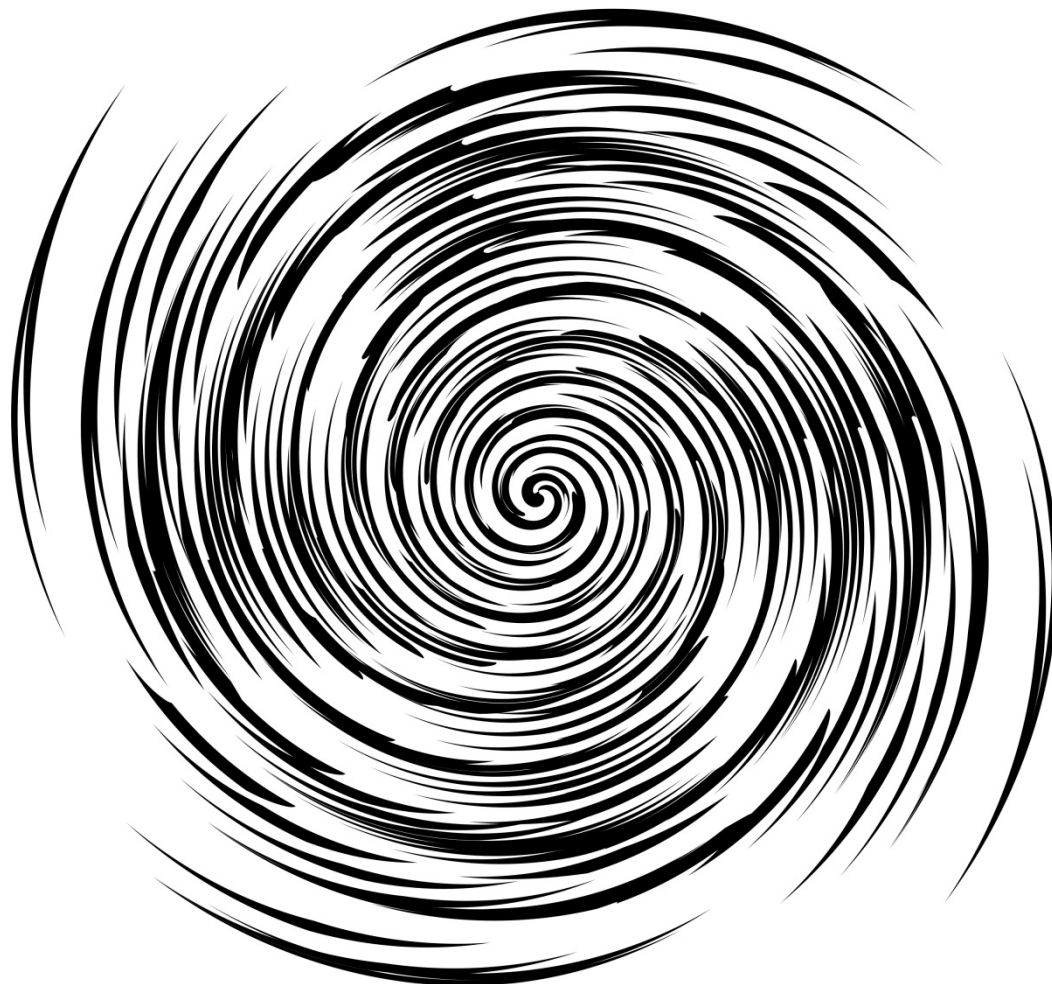
incitação (quando outros se juntam de um lado ou de outro e as possibilidades de uma retirada segura e honrada se tornam mais difíceis) em geral, ocorrem pelos seguintes motivos: o teor do desprestígio, a influência política interna não querem assumir um custo de um erro, o desejo de vingança e o interesse por recuperar o que foi perdido.

O curso de mediação escolar começou, então, a nos apresentar como se forma a espiral de um conflito, podendo ela ser destrutiva ou não. Da mesma forma que o conflito pode crescer e chegar às situações de violência, com uma adequada interferência, essa espiral pode ser interrompida, fazendo com que seu crescimento seja cessado e evolua positivamente.

Uma espiral destrutiva se caracteriza pelo enfraquecimento ou rompimento da relação social preexistente à disputa. Sendo assim, a forma de sua condução provoca expansão e/ou acentuação do conflito, assume feições competitivas, acentuação da animosidade entre as partes e agressão física (BRIQUET, 2016).

No entanto, os espirais podem ser construtivos quando bem conduzidos. Esse tipo de espiral provoca o fortalecimento da relação social preexistente a disputa, a capacidade de estimular as partes a desenvolverem soluções criativas que permitam a compatibilização de interesses aparentemente contrapostos: a resolução das questões sem atribuição de culpa e a reformulação das questões diante de impasses (BRIQUET, 2016).

Figura 9 – A espiral do conflito.



Fonte: <https://br.depositphotos.com/purchased/view/156490452.html>

6.3.4 FORMAS DE ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS: ARBITRAGEM/NEGOCIAÇÃO, CONCILIAÇÃO e MEDIAÇÃO

ARBITRAGEM

A lei que regulamenta a Arbitragem é a Lei 9.307/96. Ela se configura como alternativa aos processos judiciais em disputas por particulares, visando, principalmente, uma maior celeridade na resolução. Apresenta-se por um árbitro ou vários árbitros (Tribunal Arbitral), o qual é escolhido previamente pelas partes, ouve

as razões de cada uma delas, analisa as provas e dita uma solução. A sentença se chama sentença arbitral. Neste caso, o árbitro é o autor da negociação e suas sentenças são títulos executivos, sendo muito utilizada em questões comerciais em contratos nacionais e internacionais (VASCONCELOS, 2017).

NEGOCIAÇÃO

Consiste, em tese, em uma negociação voltada à persuasão em que um ganha e outro perde. Porém, em uma nova perspectiva, para a negociação ter sucesso, com resultados justos e sensatos, deve ser baseada em princípios e o “ganha-perde” abre caminho para o “ganha-ganha”.

Tipos de negociação:

- negociação posicional – os negociadores se tratam como oponentes, prevalecendo suas posições e o *ganha-perde*, ou seja, quanto mais um ganha, mais o outro perde e, em vez de abordar os méritos da questão, o papel do negociador parece ser pressionar ao máximo e ceder o mínimo possível;
- negociação baseada em princípio - modelo desenvolvido por Roger Fisher, William Ury e Bruce Patton (2014), também chamado de método de Harvard cuja proposta procura eliminar a dicotomia “e-ou” e propõe o e-e. Este modelo compreende que, em uma negociação, ambos podem sair ganhando, que se procurem benefícios mútuos sempre que possível e que, quando seus interesses entrarem em conflito, você insista em um resultado que se baseie em padrões justos, independente da vontade de qualquer um dos lados.

A negociação faz parte do processo de mediação, pois nela, quem decide, são os mediandos e, assim, por parte desses que estão envolvidos no conflito, é que virão as soluções. O papel do mediador durante a sessão é potencializar a negociação e, neste caso, estamos falando da negociação baseada em princípios. Nela, ocorre uma separação das pessoas e do problema. O objetivo é atacar os méritos da negociação e não os negociadores. O foco é centrado nos interesses e não nas posições. Em outras palavras, o objetivo é não focar em posições

individuais, mas sim, naquilo que se acredita ser interesses reais, o melhor para todos (FICHER; PATTON, 2014).

Por este ângulo, a geração de opções de ganhos mútuos provoca o surgimento de diversas opções e possibilidades. Para se decidir qual solução adotada, são utilizados de critérios objetivos que podem ser reconhecidos por todos, como tabelas de preços de veículos, valores do metro quadrado, índices de correção monetária.

O estudo da negociação baseada nos estudos de Harvard é importante para o processo de mediação devido ao seu caráter cooperativo. Sendo assim, na mesa de negociação, as propostas apresentadas não podem advir de ensejos individuais. O negociador, ao propor uma resolução, deve pensar no que será positivo para ele, mas também, em como esta proposta será conveniente para a outra parte. Na mediação, o papel do mediador é fundamental, pois ele será aquele que irá conduzir a negociação.

A negociação carrega consigo alguns princípios que são importantes, pois são apresentados aos alunos mediadores e difundidos na escola para se valerem de novas formas de pensar os conflitos do dia a dia.

1º princípio: Separe as pessoas dos problemas. Segundo os autores Ficher e Patton (2014), são três os tipos de problemas das pessoas: percepção, emoção e comunicação. Quanto à percepção, durante a sessão de mediação e durante os relatos, o mediador será capaz de verificar que os problemas não estão no objeto, ou no fato em questão, mas sim, nas mentes das pessoas. Algumas possibilidades são utilizadas e instigadas aos mediandos nesse momento, como: colocar-se no lugar do outro; procurar não deduzir as intenções do outro, não culpar, discutir as diversas percepções. Quanto à emoção, cria-se uma linguagem que possa entender as emoções de cada uma das partes, explicitar essas emoções e reconhecer sua legitimidade, permitir o desabafo.

Maturana (1998) nos fala da indivisibilidade do emocional e do racional, “nada humano ocorre fora do entrelaçamento do linguajar como o emocional” (MATURANA, 1998, p. 98). Contudo, o autor também afirma que “devemos nos dar conta de nossas emoções e conhecê-las em seu fluir, quando queremos que nossa conduta seja racional, a partir da compreensão do racional”. (MAUTURANA, 1998, p. 100).

Segundo Almeida:

Esse pensamento está na base teórica de separar o problema das pessoas e, por consequência, criar uma pauta objetiva e outra subjetiva para serem trabalhadas e articuladas na mediação (1998, p.1000).

Já na comunicação, esta, por sua vez, apresenta, ainda, três outros problemas: um já desistiu de se comunicar com o outro; a negação da escuta, sendo incapaz de repetir o que já fora dito e os mal-entendidos. Ficher, Ury e Patton propõem três técnicas diante desses problemas relacionados à comunicação: escuta ativa: cada um deve falar de si mesmo e cada qual fala para ser entendido e com um objetivo evitando, portanto, comunicação excessiva (FICHER; URY; PATTON, 2014).

2º princípio: interesses – concentre-se nos interesses, não nas posições. É um ponto chave durante a negociação, mas principalmente, durante a mediação. Pois, quem irá identificar os interesses da parte é o mediador. Os mediandos chegam apresentando suas posições, porém os interesses nem sempre são explicitados, pois, em alguns casos, tal exposição pode representar fragilidade, medo ou insegurança. Nesse sentido, o ambiente da mediação, como nos adverte VACONCELOS (2107) deve ser local que transmita afago, segurança e empatia.

3º princípio: opções – inventar opções de ganhos mútuos. A negociação baseada nos métodos de Harvard leva em consideração o novo paradigma da ciência do ganha-ganha. Compreende-se, portanto, que não existem lados opostos, vítima ofensor, autor e réu, mas sim, convidante e convidado. Prevalece, portanto, o princípio da voluntariedade das partes. Sendo assim, as propostas para a resolução da questão devem partir delas e devem ser soluções criativas e que satisfaçam as duas partes (ALMEIDA, 2014).

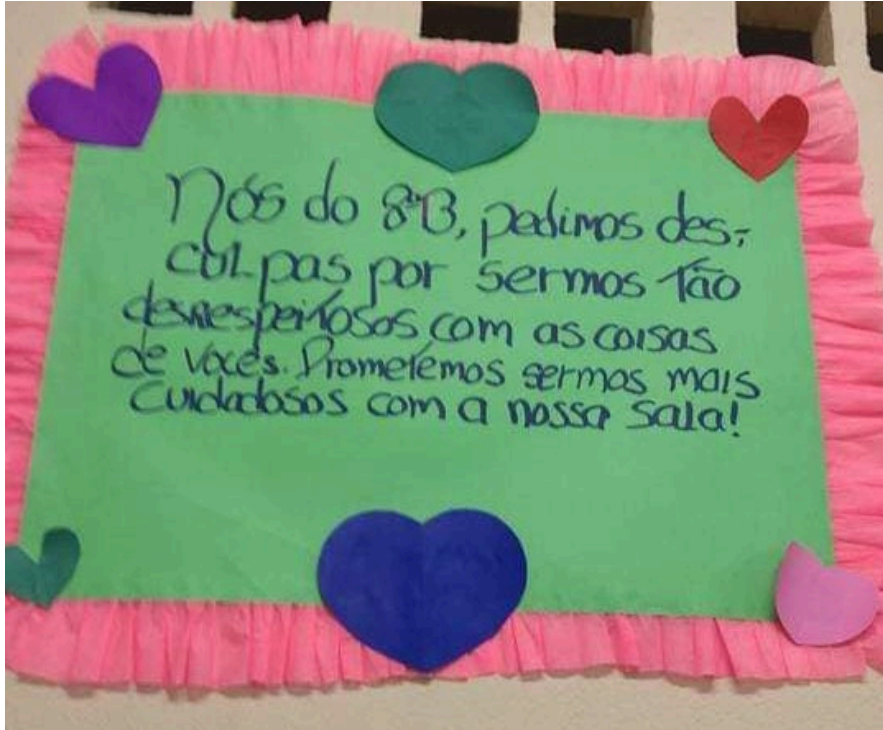
4º princípio: critérios – insistir em que a solução se baseie num padrão justo. Este padrão não obedece às regras usuais que são adotadas, mas sim, aquelas que convergem no entendimento daqueles que estão presentes. No caso da mediação, o mediador deve alertar sobre as possibilidades reais para a concretização dos acordos. Chama-se de “teste de realidade” (FICHER; URY; PATTON, 2014).

O método de negociação de Harvard é muito utilizado em empresas como já fora mencionado. Mas, quando tratamos de relações interpessoais, a adaptação é bastante viável.

Podemos exemplificar uma situação que ocorrera na escola em que os alunos mediadores estavam desenvolvendo atividades em um turno oposto ao deles e, ao se apresentarem em uma turma de quarto ano, os alunos desta sala reclamaram que seus cartazes tinham sido rasgados pelo outro turno. Os alunos mediadores levaram a questão até os alunos do nono ano do turno responsável e conduziram a mediação entre esses dois turnos. Foi exposta a insatisfação com a destruição e adulteração nos cartazes e a grande quantidade de pichações nas paredes e mesas. Os alunos do outro turno (nono ano) então, após a mediação, decidiram reconstruir os cartazes, aproveitaram para limpar a sala das pichações que ali existiam e criaram um cartaz pedindo desculpa. No dia seguinte, os alunos do quarto ano, segundo relato da professora, se emocionaram ao entrar na sala e fizeram outro cartaz em agradecimento e gravaram um vídeo com uma canção para o nono ano e prometeram colaborar para que não ocorressem pichações. A turma do nono ano viu o vídeo por meio dos alunos mediadores e também se emocionou.

Os mediadores conduziram a negociação estabelecendo o mérito, ou seja, os cartazes. As duas turmas queriam a sala mais preservada e sem as pichações. Não se buscou o *ganha ou perde*, ou “quem está com razão ou quem está errado”.

Figura 10 – Ganha-ganha com a “nossa sala”.



Fonte: Arquivo da autora.

A condução desse conflito feita pelos mediadores apresentou-se de forma eficaz, pois possibilitou a negociação entre alunos do quarto ano de um turno e alunos de nono ano de outro turno. Para o nono ano, foi um momento de “fazer o bem”, ou seja, a representação daquilo que estavam fazendo, limpando com buchas e sabão as mesas e paredes e reconstruindo os cartazes não se configurou como um castigo. Para eles, soou mais como cuidar do outro, dos “menores”.

Percebe-se, neste episódio, a aplicação dos princípios da negociação e as técnicas sugeridas. Colocar-se no lugar do outro, falar de si, validar os sentimentos, não buscar por culpado, a visão prospectiva da solução, entre outros. Um destaque à questão da comunicação, pois eram turmas de turnos diferentes e idades totalmente diversas. Os mediadores utilizaram esse distanciamento, parafraseando os embates trazidos pelos dois grupos. No final, a comunicação se deu direta através de cartazes e vídeos.

Zoé Rios acrescenta:

É necessário desenvolver habilidades que permitam tratar os conflitos como astúcia, considerando os paradigmas transformativos de cooperação e

responsabilização, de forma não violenta, não autoritária. Por essas razões, considera-se a aplicação de estratégias de mediação na resolução de conflitos no contexto escolar (2012, p. 28).

As possibilidades da negociação através da mediação provocam a convivência no reconhecimento do outro, dá sentido e sentimento ao conhecimento entre os praticantes do cotidiano (FERRAÇO, 2001).

Figura 11 – Alunos do nono ano refazendo os cartazes.



Fonte: arquivo da autora.

A negociação baseada em princípio tem sua origem na teoria dos jogos – o Equilíbrio de *Nash* – quando se tem a cooperação de todos, todos ganham. As partes têm sempre a ganhar com soluções cooperativas. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nos informa que:

John Nash introduziu o elemento cooperativo na teoria dos jogos. A ideia de cooperação não seria totalmente incompatível com o pensamento de ganho individual, já que, para Nash, a cooperação traz a noção de que é possível maximizar ganhos individuais, cooperando com o outro participante (até então, adversário). Não se trata de uma noção ingênua, pois, em vez de introduzir somente o elemento cooperativo, traz dois ângulos sob os quais o jogador deve pensar ao formular sua estratégia: o individual e o coletivo. **Se todos fizerem o melhor para si e para os outros, todos ganham** (CNJ, 2016, p. 62, Grifo nosso).

Portanto, o melhor negociador não é aquele que prevalece em detrimento do outro, mas a honestidade e a busca de um acordo que satisfaçam os dois lados são

apontados como características de um bom autocompositor. Trabalhar a negociação de *Harvard* nas escolas é promover uma consciência pela ética e boa-fé na convivência, em especial em momentos de conflitos.

CONCILIAÇÃO

É um processo autocompositivo breve, no qual as partes ou os interessados são auxiliados por um terceiro, neutro ao conflito, ou por um painel de pessoas sem interesse na causa, para assisti-las, por meio de técnicas adequadas, a chegar a uma solução ou a um acordo. Pode ser usada dentro ou fora do poder judiciário e é considerada, como a mediação, uma forma de acesso à justiça, quando utilizada fora do poder judiciário (SALES, 2003).

Característica da Conciliação:

- É um meio voluntário;
- Conta com uma terceira pessoa, imparcial e preparada para conduzir o processo: o conciliador;
- O conciliador conduz o processo, a negociação e apresenta a proposta de solução;
- A conciliação busca um acordo.

MEDIAÇÃO

A mediação é um processo em que as partes têm a possibilidade de repensar os seus conflitos e buscar opções para os seus problemas através do diálogo, facilitado pela assistência de um terceiro imparcial chamado de mediador (ALMEIDA, 2014). A Lei de Mediação de nº 13.140 dispõe em seu Artigo 1º, parágrafo único:

Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório que, escolhido ou aceito pelas partes, auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia (BRASIL, 2015, p.1).

A mediação possui uma série de características, técnicas e métodos, porém, durante essa fase inicial do curso, a preocupação é que os envolvidos em educação fossem capazes de diferenciar esses três métodos. Posteriormente, serão

analisados os procedimentos da mediação de acordo com o CNJ, a sua aplicação e usos nas escolas.

Tabela 7 – Mediação/Conciliação.

| DIREFERENÇAS ENTRE MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO | |
|--|---|
| MEDIAÇÃO | CONCILIAÇÃO |
| Interesse coletivo. | Interesse individual. |
| Visa a restauração de relações sociais. | Visa buscar um acordo no seu plano formal. |
| Facilita o entendimento entre as partes. | Busca o fim do litígio. |
| Mais demorada, podendo ter várias sessões. | Sugere propostas de acordo. Breve, com apenas uma sessão. |
| Foco nas pessoas – subjetiva. | Voltada aos fatos – objetivos. |
| Enfoque prospectivo (futuro). | Enfoque retrospectivo (culpa). |

Fonte: elaborada pela própria autora.

O objetivo, ao apresentar a arbitragem e a conciliação, era justamente dizer o que “não era uma mediação”. Pois, é mais fácil ser árbitro ou conciliador em um conflito escolar, propondo solução, apontando os culpados e julgando de acordo com os fatos e provas. São esses dois tipos de profissionais que podemos mais encontrar nas escolas: “árbitros” e “conciliadores”. Quem está errado pede desculpa, leva advertência. A proposta trazida pelo curso não é eliminar o nosso caráter conciliador ou arbitral, mas nos mostrar que existem outras possibilidades que vêm demonstrando serem mais eficazes no meio jurídico e que poderiam ser utilizadas nos cotidianos escolares.

Como já fora dito, o curso de mediação escolar seguiu as determinações do CNJ quanto à formação de mediadores judiciais. Sendo assim, ao adentrar especificamente na mediação, começou através da sua história no mundo desde seus primórdios, e também, da legislação presente no Brasil até aquela data: a Resolução 125/10 – CNJ, a Lei de Mediação 13.140/15 e o Novo Código de Processo Civil de 2016.

Os métodos adequados de resolução de conflitos no sistema judiciário é algo bastante recente. Tem apenas uma década e um caminho muito longo pela frente e

com desafios a serem enfrentados. Da mesma forma que o judiciário se encontra mergulhado na judicialização desenfreada, em parte pela cultura do litígio, por outro, a litigância de má-fé, muitas vezes, é instigada pelas próprias instituições formadoras de operadores do direito. Segundo Vasconcelos (2017), “[...] no ambiente do Novo Código de Processo Civil (CPC), a litigiosidade desenfreada terá, necessariamente, que se converter numa litigiosidade responsável” (2017, p. 83). Da mesma forma, a sociedade também está mergulhada nesse caos do ganha-perde. A aposta de uma parcela considerável do judiciário é que esse quadro mude a partir do novo CPC e com as novas legislaturas que decorrem dela. Porém, há que se pensar numa mudança desse paradigma para além da justiça e alcançar a sociedade. Desta forma, Vasconcelos nos adverte:

As pessoas matariam menos se fossem reconhecidas em seu sofrimento e escutadas na sua dor. A maldade existe, sim, mas ela tem a do sofrimento, seja o de hoje, seja o da infância. A não escuta desse sofrimento é o alimento dos processos destrutivos que ocasionam a escalada do conflito na direção do confronto e da violência, numa sociedade ainda dominada pela cultura da culpa, do julgamento e do castigo (2017, p. 23).

A apresentação das leis e resoluções no que tange a mediação pode ter sido entendida de diversas formas por todos que estavam ali. Mas, a fala principal de uma das facilitadoras é que a proposta da mediação escolar não era levar para a escola o trabalho do judiciário, como se os juízes quisessem transferir para a comunidade civil sua obrigação. Mesmo porque, a formação de mediadores, a criação de CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania), demanda mais trabalho para o judiciário. O objetivo, no entanto, é mais do que diminuir a pilha dos processos, mas buscar soluções que correspondam, adequadamente, aos interesses daqueles que buscam a justiça.

Sendo assim, o Programa Reconstruir o Viver e sua expansão para as escolas se configura em uma política do judiciário que visa sanar seus anseios por uma Cultura de Paz e essa introdução, ou melhor, esse entrelaçamento com setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pode ser compreendido como as linhas e pontos há muito afastados, e que agora, ao se encontrarem, tecem e passam a compor uma grande rede.

6.3.5 O Perfil do Mediador

O curso compreendia professores, pedagogos, diretores e guarda municipal escolar e foram convidados pautados no princípio da voluntariedade. Eram, portanto, pessoas que traziam com elas motivações diversas. A novidade, e talvez o que mais intrigava o grupo, era fazer parte de um projeto que não tivesse origem no poder executivo e na secretaria de educação.

Ocorre um descrédito, muitas vezes de forma velada, às políticas de educação que partem principalmente do executivo, não por serem inadequadas, mas por acabarem, quase sempre, com uma forte conotação politiqueira com viés eleitoreiro e troca de favores. A demasiada preocupação com os resultados, muitas vezes utilizados em campanha, e não com os processos, colaboram com essa desconfiança. No entanto, quem está no *chão de escola* sabe que, nem sempre, o resultado advém de processos atropelados. O curso de mediação nos apresentou outro ambiente e o sentimento que se ancorava foi outro.

No entanto, a descontinuidade dos projetos que chegam às escolas arqueia-se diante do caráter permanente da educação. Nos dizeres de Paulo Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente em razão, da finitude do ser humano, do outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (2001, p.12).

Talvez, esse seja um dos pontos mais importantes para que ocorra a solidificação do programa da mediação escolar: o praticante da mediação escolar, ou seja, aquele que faz produzir sentidos através dos usos das técnicas e dos procedimentos que o aporte trazido pelo curso. “[...] o mais importante na formação do mediador é que este efetivamente compreenda o sentido da mediação e os objetivos desses processos” (SALES 2003 p.108).

Estudar o perfil do mediador, na verdade, consiste em fazermos uma reflexão sobre nós mesmos. Quais características possuímos e quais deveriam ser aprimoradas ou desenvolvidas?

Segundo Vasconcelos,

O mediador, como todo ser humano, é mutante na dinâmica da sua personalidade, alterando condutas das circunstâncias existenciais e de atitudes conscientes. Como toda pessoa, ostenta, porém, traços marcantes, que historicamente caracterizam a sua individualidade, a sua moral, a sua postura e o seu perfil (2017, p. 240).

Sales (2003) destaca três perfis necessários ao mediador: coragem, prudência e justiça. Quanto à coragem, é conseguir compreender que nem todos os conflitos serão ou poderão ser resolvidos e compreender que o seu papel é facilitar o diálogo e estar atento à escuta, mas sem tomar decisões. As partes são os protagonistas e não ele. E, por último, compreender que os meios devem ser adequados ao fim, ou seja, os meios não justificam os fins. No entanto, Zoé Rios nos adverte:

Muitos pesquisadores destacam o perfil do mediador como características essenciais para exercer a função. As características do perfil, no entanto, podem ser atribuídas à pessoa do mediador, ou mesmo, desenvolvidas a partir da experiência, ou por meio de treinamento (2012, p. 69).

Em conjunto com os participantes daquele curso, foram elencadas as características necessárias na formação do mediador.

- Sensibilidade – o mediador deve ser sensível aos sentimentos e reações pessoais, as questões humanas;
- Ética e supremacia dos direitos humanos – o mediador deve ser ético e respeitar a dignidade do outro;
- Conhecimento básico da legislação nacional – ECRID, direitos fundamentais, leis trabalhistas, direitos de vizinhança, direito de família;
- Capacidade comunicativa – boa comunicação com as partes;
- Capacidade de escuta – saber escutar, respeitar o silêncio das partes;
- Capacidade de manter sigilo – somente quebrado em caso de crime;
- Criatividade – ser criativo, “quebrar o gelo”, tornar um ambiente menos estressado;
- Estilo cooperativo – estimular que todos cooperem;
- Empatia - ser empático, colocar-se na situação do outro sem tomar partido.

Sobre o perfil cooperativo, Vasconcelos reforça:

O mediador cooperativo familiariza-se com a comunicação construtiva. Estará mais preparado para lidar com as emoções, mantendo a isenção. Terá uma postura assertiva, capaz de inspirar confiança aos mediandos. Estará mais habilitado a reconhecer as próprias limitações em face do caso concreto. Ao contrário do que herdamos da nossa tradição patrimonialista, de autoridade. O poder do mediador cooperativo está na confiança e na legitimidade que se vai **conquistando no trabalho colaborativo, amoroso, de condução da dinâmica, ao lado dos demais colaboradores do processo** (2017, p. 241, grifo nosso).

As funções do mediador, portanto, estão ligadas ao seu papel de liderança no processo, como facilitador da comunicação. Ele é o agente de mudança pautado na imparcialidade e na equidistância, sendo um ponto médio entre as partes e compreendendo ambas de forma igual (ALMEIDA, 2014).

Desta forma, o curso e as formações continuadas em mediação escolar possibilitarão aos profissionais da educação acesso às seguintes ferramentas:

- Ferramentas conceituais – aquelas relacionadas aos fundamentos da mediação. Aquelas relacionadas à origem da mediação e teoria do conflito.
- Ferramentas comunicacionais – habilidades no que tange à comunicação não violenta, escuta ativa, negociação de *Harvard*, entre outras.
- Ferramentas procedimentais – aquelas ligadas ao processo das sessões de mediação (ALMEIDA, 2014).

6.3.6. Princípios do Mediador

Os princípios do mediador são todos elencados pela Lei de Mediação e deveriam ser seguidos, sendo que grande parte deles já se apresenta na sessão de abertura da mediação, cujo procedimento permite que a mediação seja utilizada em todo seu potencial. Nenhum desses princípios pode ser negligenciado na mediação. No artigo 2º, a referida Lei elenca os princípios:

[...] A mediação será orientada pelos seguintes princípios:

- I - imparcialidade do mediador;
- II - isonomia entre as partes;
- III - oralidade;
- IV - informalidade;
- V - autonomia da vontade das partes;
- VI - busca do consenso;
- VII - confidencialidade;
- VIII - boa-fé. (BRASIL, 2015, p.1).

A voluntariedade é trazida no parágrafo segundo: “Ninguém será obrigado a permanecer em procedimento de mediação” (BRASIL, p.1). Além disso, o artigo terceiro versa sobre o que poderá ser levado à mediação e o limite que pode alcançar:

Art. 3º Pode ser objeto de mediação o conflito que verse sobre direitos disponíveis ou sobre direitos indisponíveis que admitam transação.

§ 1º A mediação pode versar sobre todo o conflito ou parte dele.

§ 2º O consenso das partes envolvendo direitos indisponíveis, mas transigíveis, deve ser homologado em juízo, exigida a oitiva do Ministério Público (BRASIL, 2015, p. 1).

O princípio da imparcialidade – neutro e imparcial: o mediador não pode tomar partido de nenhuma das partes. Nas mediações, os alunos eram orientados a olharem igualmente para cada um que estava ali. Evitar demonstrar qualquer preferência.

É importante para o bom processamento da mediação que o mediador mantenha contato visual direto com as partes. Para tanto, deve olhar diretamente nos olhos das partes e chamá-las pelo nome e pelo pronome de tratamento – você ou Sr.(a) – que preferirem ser chamadas. A prática mostra ser importante indagar às partes como preferem ser chamadas (CNJ, 2016, p.222).

A mediação escolar tem um desafio maior que a mediação judicial no que se refere a esse princípio, pois quando acaba a mediação nos meios jurídicos, os mediadores não terão mais contato com as partes; já na mediação escolar, os alunos conviviam, diretamente, todos os dias, com aqueles que iriam mediar. Este princípio era colocado à prova em todas as mediações que foram feitas em 2017. Os alunos que iam ser mediados podiam escolher seus mediadores, como ocorre na justiça, sendo que aqueles que foram mais convidados eram justamente aqueles alunos mediadores não muito populares na escola: os “quietinhos”, os “tímidos”. Este princípio foi tema de muitas reuniões com os alunos mediadores, pois alguns alunos eram sempre chamados enquanto outros não. Foi assim que alguns alunos passaram a mediar no outro turno.

O Princípio da Isonomia, presente no Novo Código de Processo Civil Lei 13.115/2015, significa que todos serão tratados igualmente perante a lei em consonância ao Artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

“[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, p.2).

Quanto à oralidade, pressupõe que a mediação é regulada pela linguagem comum, sendo os mediandos os protagonistas do procedimento, mesmo sendo assistidos pelos advogados (VASCONCELOS, 2017).

Somente os termos iniciais e finais devem ser formalizados com a devida e expressa autorização das partes, todo o restante das anotações deve ser destruídas. Segundo Sales,

A Informalidade do processo significa que não existem regras rígidas às quais o processo de mediação está vinculado. Não há uma forma única predeterminada de processo de mediação. Os mediadores procuram estabelecer um padrão para facilitar a organização dos arquivos e a elaboração de estatísticas (2007, p.33).

A autonomia da vontade das partes é o princípio mais importante da mediação, pois advém do reconhecimento do poder de decisão das partes pela instituição “posto que sua partição delegada pelas partes e delimitada, por elas próprias, em aspectos relativos a seus interesses no âmbito da controvérsia.” (VASCONCELOS, 2017, p. 234).

Almeida ainda acrescenta:

A autonomia da vontade dos mediandos – princípio fundamento da mediação – está sendo considerada como pressuposto para esse cenário de trabalho, em seu amplo espectro: escolha do instrumento, dos mediadores, dos procedimentos, da extensão do sigilo, dos itens da pauta de negociação, das alternativas e da solução final, da abrangência dos acordos, da maior ou menor formalidade conferida ao encaminhamento dado ao texto que traduz o consenso, para citar apenas alguns elementos de sua expressão (2014, p.320).

A busca pelo consenso é decorrente da igualdade de oportunidade e da liberdade de modo que, durante o procedimento, serão construídas de forma consensual as decisões por eles (MOORE, 1998).

Na escola, esses princípios entram em contradição com o paradigma atual, em que o processo é definido pelo regimento e o poder de decisão parte da coordenação. Sendo o sustentáculo da mediação, como afirma Tania Almeida (2017), também se configura no maior obstáculo na implementação da mediação no espaço escolar. A cultura da punição cria um círculo fechado que não promove transformações nas ações dos alunos. E sobre os efeitos da punição, as autoras e Amstutz e Mullet nos adverte:

Tais efeitos incluem sentimentos de raiva por parte da pessoa punida, cujo foco passa do mal cometido para a pessoa que administrou a punição dolosa. O aluno castigado tende então a questionar a natureza da punição e a culpar o punidor ao invés de assumir a responsabilidade pelas consequências de seu comportamento. Nos alunos punidos tem início um efeito dominó: eles culpam os professores, descontam sua frustração nos colegas e oferecem resistência passiva aos trabalhos escolares (2018, p. 30).

O princípio da autonomia das partes também é conhecido como princípio da voluntariedade, ou seja, nem os mediadores, nem os mediados poderiam ser forçados a participarem.

No início da atuação do núcleo de mediação na escola, muitos que ali chegavam eram indicados pela coordenação, sendo que alguns recorriam à mediação como forma de *escapar* de uma punição severa da coordenação. Com o tempo, esse quadro mudou um pouco. Porém, independente do motivo pelo qual os mediados chegavam até a mediação, sempre lhes era dada a opção de não participar. Isto ocorre no final da sessão de abertura da mediação. Em todas as mediações realizadas durante o ano de 2017, os alunos optaram em participar.

O princípio da confidencialidade prevê que nada dito durante a sessão poderá ser comentado ou usado como prova, salvo autorização expressa pelas partes, violação à ordem pública ou as leis vigentes no país. O mediador não poderá ser testemunha, como advogado da parte em quaisquer hipóteses (VASCONCELOS, 2017). Sales ainda acrescenta que a “confiança das partes nasce a partir do momento em que têm a certeza de que o mediador não revelará seus anseios e problemas para um terceiro” (2003, p.73).

É válido compreender a importância deste aspecto para o funcionamento das mediações escolares, pois esse era o item mais importante, visto por aqueles que estavam sendo mediados. O fato de que o sigilo seria resguardado até mesmo quanto aos pais, diretora, coordenador ou professor era a chave que permitia a criança ou adolescente se abrir naquele momento. Além da voluntariedade, sempre lhes era advertido que a mediação não tinha como objetivo retirar ou anular uma suspensão ou transferência da escola, mas sim, de possibilitar que ambos pudessem dialogar.

Antes de adentrarmos no princípio da boa-fé, devemos considerar que a mediação, segundo Sales (2010), tem como características a cooperação, a solidariedade entre as partes, o respeito ao próximo, a não-competitividade, o

diálogo pacífico na validação dos sentimentos e na linguagem de *coconstrução* de decisões e a busca pela paz social. Desta forma, segundo Carlos Eduardo de Vasconcelos, o princípio da boa-fé se compreende aos tratos colaborativos de ganhos mútuos durante um processo de negociação. Ressalta-se que a mediação é coberta pela confidencialidade e que, portanto, “não há provas a produzir ou revelações que possam valer em qualquer outro ambiente, de modo que, enquanto não obtida a boa-fé, o procedimento estará inviabilizado” (VASCONCELOS, 2017, p. 228).

Além dos princípios norteadores elencados pela Lei de Mediação, os muitos autores que trabalham com o tema elencam outros também muito relevantes que são, em parte, trazidas pelo Código de Ética para Mediadores Extrajudiciais do Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA) e mediadores judiciais ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e também, pelo Novo Processo Civil de 2015. Entre eles, cita-se: consciência relativa ao processo – ter ciência das regras, e que, a qualquer momento, a mediação pode ser encerrada (MOORE, 1998).

Também se apresenta como um desafio, pois uma sessão de mediação é bastante complexa, com fases específicas, não podendo ser negligenciadas, desde a arrumação de um ambiente adequado até a elaboração do acordo e avaliação devem ser seguidos, podendo fazer adaptações necessárias. Para tanto, havia necessidade de um estudo constante e um acompanhamento do professor tutor muito atento, e também, dos facilitadores do programa.

- Decisão informada - dar ciência às partes de seus direitos e a realidade na qual se encontram;
- Empoderamento – deve observar a parte mais frágil e, sem abandonar a imparcialidade, reforçar sua posição. O mediador deve, também, interromper a mediação e conversar individualmente com as partes. Desse modo, poderá evitar e corrigir possíveis intimidações da parte “mais forte” e encorajar a parte “mais fraca” para equilibrar o jogo de poder (ALMEIDA, 2014).
- Validação dos sentimentos e reconhecer interesses.

Talvez a parte mais simples do processo, alunos conversando com alunos sobre assuntos que os cercam.

Segundo Almeida:

Sentimentos são também validados quando mencionamos em resumos ou quando identificados pelo mediador no curso de alguma intervenção. O espaço ideal para a validação de sentimentos é o das entrevistas privadas, pois possibilita uma postura acolhedora por parte do mediador sem expor a pessoa que demonstra sentimento, e sem suscitar uma percepção de parcialidade por qualquer mediando (2014, p. 246).

A validação do sentimento se passa pela empatia, por respeitar a diferença, por reconhecer o outro como legítimo na convivência (MATURANA, 2002). Na mediação, cria-se um lugar favorável “à manifestação das reais necessidades e interesses, por trás das verbalizações de acusação e de julgamento proferido” (VASCONCELOS, 2017, p. 176).

6.3.7 A Mediação e o Compromisso Social

Durante o curso, nos foi apresentado que a mediação possibilita uma série de transformações naqueles diretamente envolvidos no processo. Essa foi, sem dúvida, a maior contribuição para os alunos e professores que participaram ativamente e diretamente na mediação. A participação nas sessões de mediação, ora observando os alunos, ora auxiliando, nos fizeram perceber as possibilidades transformadoras que o programa provoca no cotidiano de uma escola que implanta um núcleo de mediação. Aquele que se entrega à mediação a leva consigo para todos os lugares.

A partir do momento em que os mediadores são solicitados pelos seus colegas, uma série de ações deve ser providenciada. Começam as divisões de tarefas: quem serão os mediadores? Quem ficará responsável pela sala? Pelo encaminhamento dos alunos? Qual o horário adequado para a sessão? Desta forma, o autoconhecimento e a autoliderança são produzidos durante os cursos e sessões, em especial, no momento em que os alunos estão mediando se reconhecem nas falas daqueles que estão sendo mediados. Iugman (1996), confirma:

Os jovens entendem e confiam em outros jovens. Falam a mesma linguagem e compartilham preocupações comuns. Os mediadores-estudantes não constituem uma ameaça a outros estudantes, porque não representam a estrutura de poder (p.13).

Já a autoliderança decorre das responsabilidades e compromisso social e do empoderamento que a mediação carrega e transfere aos alunos, exercitando a

cidadania em prol de uma educação que objetive formar jovens comprometidos com seu contexto social (SALES, 2007).

Segundo Sales “a mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro e fora da escola, a educação de valores, educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos” (2007, p.187). Um dos objetivos mais nobres da mediação é a restauração dos laços, dos afetos perdidos, cujo fortalecimento se dá, principalmente, através dos valores nas relações.

Os compromissos gerados entre os praticantes de mediação escolar criam laços, os quais extrapolam os muros da escola e acabam se reconhecendo em redes durante eventos de abrangência municipal e estadual, possibilitando a melhora na comunicação e satisfação do clima, nas relações sociais.

A mediação possibilita que o aluno seja protagonista ou *coprotagonista* na construção da comunidade em que ele vive. Seja na escola ou em outros espaços, a mediação possibilita o desenvolvimento de competências para uma comunicação afetiva, uma vez que ele passa a abordar os conflitos de maneira colaborativa (CHRISPINO & CHRIPINO, 2011).

6.3.8 Etapas da Mediação: sobre os Usos

Levando em consideração o contexto escolar, as etapas que compõem uma sessão de mediação e que deverão ser cumpridas pelos alunos mediadores são as mesmas utilizadas nos ambientes oficiais da justiça.

Cada etapa será entregue à responsabilidade de uma determinada dupla, as quais serão escolhidas levando em consideração os horários das aulas e as disponibilidades de cada um.

AGENDAMENTO:

Entendeu-se que a mediação já se inicia com o agendamento. Foi adotado esse termo, pois não se trata de uma pré-mediação como ocorre na justiça. O agendamento acontece quando um ou mais alunos pede a mediação ou são encaminhados pela coordenação ou por outra pessoa, seja professor, colega ou outro funcionário. Os alunos mediadores vão até os alunos que serão mediados e

agendam o horário. Neste momento, o papel dos mediadores que farão a agenda é de esclarecer, minimamente, o processo do qual farão parte.

PREPARAÇÃO

Toda a preparação visa à satisfação daqueles que serão mediados, afinal, o que se deseja é fazer com que os colegas (partes) saiam satisfeitos da mediação. Sendo assim, a preparação engloba quatro aspectos: técnica, ambiental, social e ética (CNJ, 2016).

A parte técnica se refere à preparação do Mediador – a dupla de mediadores combina entre si como cada um se comportará durante a mediação. Quem inicia, quem faz o resumo, quais os sinais utilizados. É um momento de concentração. Muitos pedem para ficar sozinhos neste instante. É muito importante a presença do professor tutor de mediação neste momento porque, geralmente, surgem dúvidas e muita insegurança. A presença do professor traz segurança e tranquilidade aos alunos.

Quanto à qualidade ambiental, no caso específico da mediação escolar da qual esta dissertação se propôs a estudar, fora feita uma divisão de tarefas em que uma dupla verificava a disponibilidade do espaço e a adequação ao horário para a realização da mediação. Neste caso, o local utilizado foi a biblioteca durante os anos de 2017 e 2018. A falta de local adequado vem sendo superado em 2019, pois conseguimos um espaço adequado para o projeto de mediação. Nesta fase, também é verificada o posicionamento da mesa, das cadeiras e disposição dos materiais que serão utilizados (papel, caneta, água, bala, biscoitos e etc.).

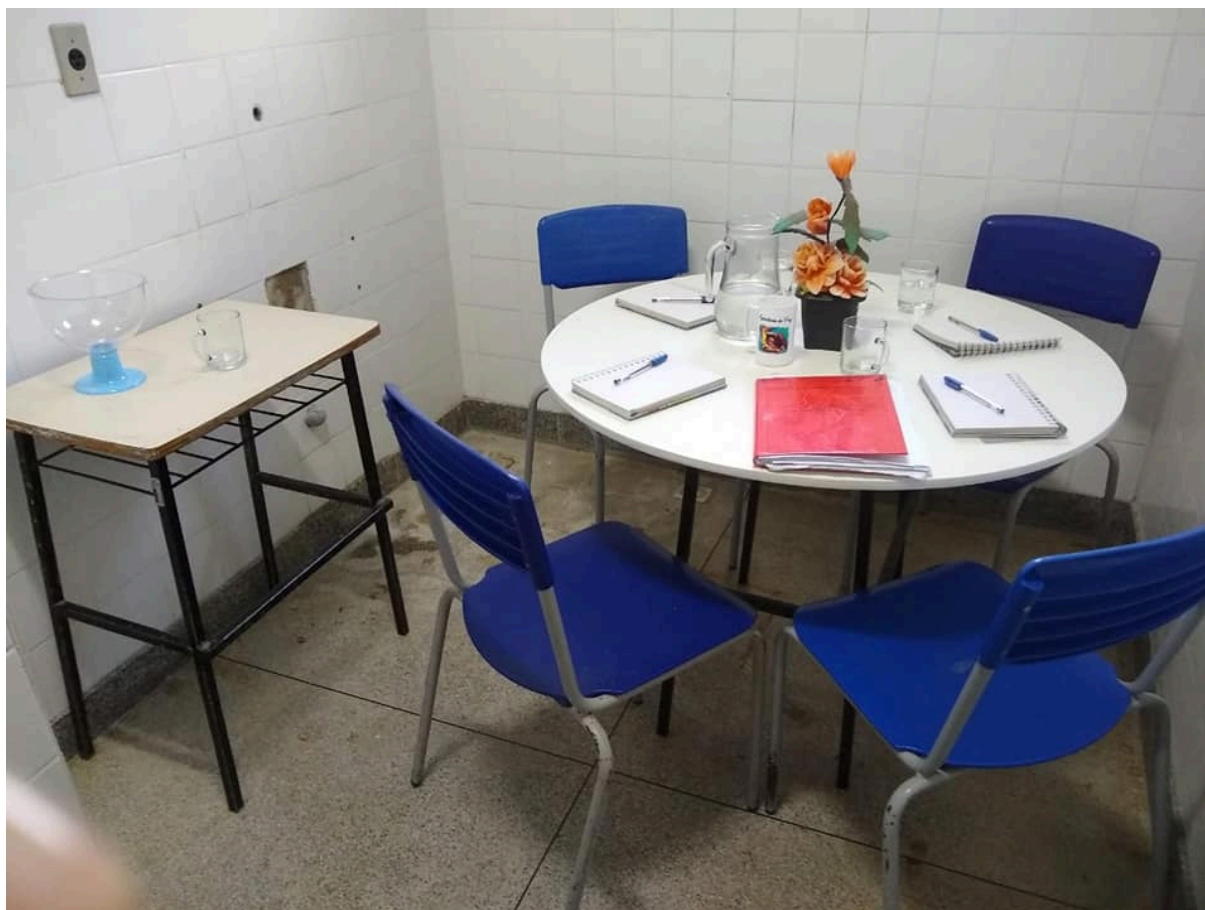
Vasconcelos reforça, dizendo:

Portanto, esse reforço positivo começa com o afago que praticamos com gestos de bom humor, com o sorriso, com a preparação de um ambiente adequado, com mensagens de boas-vindas, autoapresentações e apresentações dos participantes, acomodação de cada um em cadeiras confortáveis e em círculo, oferecimento ou disponibilização de água, café, etc., quando for o caso, explicação sobre o motivo da presença de observadores (2017, p 162).

Vasconcelos (2017) faz menção ao cafezinho e à água que, para os adultos são muito bem-vindos; no caso das crianças e adolescentes, recorreremos às balas, pirulitos e outras guloseimas. “A sala da mediação deve parecer mais com a ‘sala de estar’ de uma casa do que um ambiente de escritório” (SALES, 2017, p.110).

Quem olha de fora pode achar que tais cuidados são simplórios, mas cada item da preparação carrega consigo um princípio da mediação que já fora demonstrada aqui. A arrumação das mesas e cadeiras, por exemplo, são dispostas de forma que não provoque mais beligerância entre os alunos. Sendo assim, as partes devem sentar lado a lado e jamais uma de frente para a outra. Os alunos devem dispor de uma garrafa com água, devem recomendar que se os colegas queiram ir ao banheiro, façam antes de iniciar a mediação, etc. Pois, de acordo com os estudos, a mediação não deverá ser interrompida.

Figura 12 – Preparação da sala mediação.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Quanto à qualidade social, parece similar à preparação do ambiente. Segundo o CNJ, esta preparação se relaciona “com o tratamento social que é dirigido às partes – vale registrar que o mero fato de se ouvir falar em uma pessoa

que oferece ajuda pode ter um impacto singular, induzindo a uma afetuosa sensação de elevação” (1016, 158-159).

De acordo com a preparação, no que tange à ética, deve o mediador estar ciente que, mesmo as partes se sentindo confortáveis e dispostas em realizar a mediação, estar, também atento, à renúncia que elas possam fazer de algum direito para que o acordo seja celebrado. Estar ciente que não é objetivo da mediação o acordo, mas sim, o diálogo. Portanto, solução e acordo nem sempre são as mesmas coisas (CNJ, 2016).

Na escola, é comum os alunos que foram encaminhados pela coordenação buscarem um acordo com o intuito de evitarem ações disciplinares. Contudo, percebeu-se que os alunos que participaram das primeiras mediações, depois, esses mesmos alunos tiveram a iniciativa e procuram a mediação voluntariamente por outros motivos.

ACOLHIMENTO DAS PARTES

Inicialmente, o acolhimento das partes é feito por dois alunos, os quais irão até às salas e trarão até a mediação. É ressaltada a necessidade de atitudes de afetividade neste momento, principalmente, quando se tratava de uma mediação com os alunos do ensino fundamental I. Ser atencioso e transmitir tranquilidade são fundamentais neste momento (VASCONCELOS, 2017).

Além disso, é trabalhado passo a passo esse processo: bater à porta, pedir licença ao professor que está em sala, usar expressões cordiais como, “por favor” e “obrigado” são posturas que devem ser adotadas pelos mediadores para que esse trajeto até a sala de mediação não provoque qualquer desconforto e nem chame muita atenção. Lembrando que, segundo Vasconcelos,

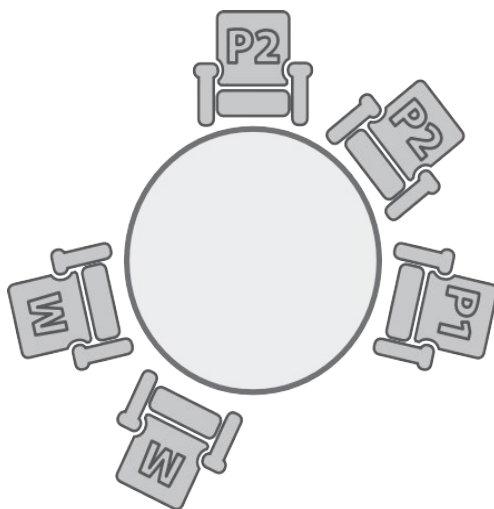
A atitude de acolhimentos supõe, também, uma linguagem apreciativa. Essa linguagem apreciativa substitui expressões que contêm negatividade por vocábulos mais produtivos e amenos como referir a diálogo, em vez de dizer discussão; desafiador, em vez de dizer difícil; complexo, em vez de dizer complicado; questão, em vez de dizer desentendimento ou problema (VASCONCELOS, p. 162).

Ao chegarem à sala de mediação, os alunos que serão mediados são apresentados aos mediadores e posicionados nas respectivas cadeiras.

Carlos Eduardo Vasconcelos ressalta a importância do acolhimento que é o fundamento comunicativo da mediação. Segundo esse autor:

Em todos os momentos do procedimento e em todas as situações existentes, este deve ser o modo de ser o mediador. A atitude de acolhimento concretiza a ética de tolerância, com o seu *ethos* de alteridade e, portanto, de amor (VASCONCELOS, 2017, p. 161).

Figura 13 – O modelo da mesa redonda é o mais utilizado.



Fonte: Manual de mediação.

Neste momento, os alunos que ajudaram na arrumação da sala se posicionam atrás dos alunos mediandos, num local mais distante juntamente como o professor tutor, e serão observadores.

A partir deste momento, a acolhida passa para os alunos que farão a mediação. Oferecer bala, água, perguntar algo aleatório que possa “quebrar o gelo” são muito bem-vindos. Nas mediações judiciais, geralmente, perguntamos se conseguiram chegar com tranquilidade, se conseguiram estacionar ou como está o clima, etc. Na mediação escolar, os alunos perguntam em que aulas estavam, se gostam daquela aula ou do professor. Tudo isso, construindo aos poucos, a cada experiência. Carlos Eduardo Vasconcelos nos ensina sobre a importância do afago na mediação.

Portanto, esse reforço positivo começa com o afago que praticamos com gestos de bom humor, com o sorriso, com a preparação de um ambiente adequado, com mensagens de boas-vindas, autoapresentações e apresentações dos participantes, acomodação de cada um nas cadeiras

confortáveis e em círculo, oferecimento ou disponibilização de água, café etc. (VASCONCELOS, 2017, p. 162.).

DISCURSO DE ABERTURA

Cada aluno mediador criou o seu próprio discurso de abertura; para tanto, ele deve levar em consideração essas como forma de orientação. Podem utilizar anotações no momento e consultar o material. Os dois alunos mediadores, durante o momento da preparação, combinam entre si quais itens cada um ficará responsável para esclarecer aos mediandos. Os procedimentos e técnicas são sempre estudados e lembrados para que os mediadores possam possibilitar a mediação, tendo em vista que se constitui cem por cento na oralidade (ALMEIDA, 2014). Tania Almeida também nos adverte que “é importante diferenciar a Mediação das outras abordagens igualmente dedicadas à resolução de controvérsia” (2014, p. 162). Sendo assim, importante que se deixe claro para o aluno que será mediada a diferença daquele espaço com os demais espaços para onde os alunos possam ser encaminhados, em especial, o da coordenação.

Cada dupla adota uma estratégia específica. O importante é que todos os itens sejam esclarecidos. A sugestão apresentada aos alunos é uma adaptação à idade e realidade em que eles se encontram, o qual segue o seguinte roteiro.

1. Apresente-se e apresente as partes:

- anote os nomes das partes e os utilize no decorrer da mediação.
- pergunte algo que os identifique, provoque interações com as partes.

Em qual aula você estava? De qual professor você gosta?... Algo bem geral, nada específico, pois deve ater-se com isonomia.

2. Explique o papel do mediador:

- não pode impor uma solução;
- imparcial;
- facilitador;
- ajuda os participantes a examinar e a expressar metas e interesses.

3. Descreva o processo de mediação:

- informal, o que for escrito ali será descartado no final;
- oportunidades para todos falarem;
- possibilidade de sessão privada (ou sessão individual).

4. Busque adesão para que sejam asseguradas as confidencialidades:

- explique eventuais exceções.

5. Descreva as expectativas do mediador em relação às partes:

- trabalhar conjuntamente para tentar alcançar uma solução;
- escutar sem interrupções; “A solicitação de não interrupção pelo outro [...] visa não somente não permitir que uma ideia ganhe sentido e entendimento [...]”.

(ALAMEIDA, 2014, p. 167);

- explicar suas preocupações;
- escutar a perspectiva da outra parte;
- tentar seriamente resolver a questão;
- revelar informações relevantes às outras partes.

6. Confirme a disposição para participar da mediação:

Neste momento, os alunos mediadores perguntam aos mediandos se querem ou não participar da mediação. Sempre ressaltando o caráter voluntário. Logo a seguir, são confirmadas as regras e feito um *check List*.

REUNIÃO DE INFORMAÇÕES

Momento em que os alunos mediadores ouvem e anotam as informações trazidas pelos mediandos, obedecendo a ordem da fala de cada um.

Este é o momento em que eles praticam a Escuta Ativa. “Somente pessoas que se sentem verdadeiramente escutadas estarão dispostas a escutar” (VASCONCELOS, 2017, p.164). Deve-se manter um tom educado e paciente, ouvir com atenção o que foi trazido, policiar-se para que não olhe somente para uma das partes ou ficar com a cabeça baixa. Tania Almeida (2014) ainda nos adverte que [...] “os mediadores precisam manter o contato visual com os mediandos, elemento indispensável de acolhimento e demonstração de atenção [...]” (p. 218).

Os procedimentos devem ser claros e objetivos, mas sem podar o protagonismo das partes; sendo assim, deve-se decidir quem inicia a fase de reunião de informações, como se desenvolverá a reunião de informações, proteção do tempo de cada interessado a se manifestar. Tania Almeida (2014) destaca que, além de

escutar atentamente o relato da história, ele deve estar atendo aos registros que poderiam passar despercebidos e fazer intervenções para ampliar o entendimento.

No entanto, deve-se ter muito cuidado ao fazer perguntas. Como nos orienta Carlos Eduardo Vasconcelos: “Primeiro escute, depois pergunte, sem prévio juízo de valor” (2017, p. 165). Ou seja:

Apreciar a conversação é reconhecer o valor comunicativo do outro enquanto ser humano, independente dos seus valores. Appreciar a conversação supõe o reconhecimento da inevitabilidade e da necessidade da diferença que o outro diz (VASCONCELOS, 2017, p.162).

O resumo ocorre após as exposições das partes, os alunos mediadores devem resumir o que foi dito, juntando as duas histórias e parafraseando-as positivamente sempre que possível.

Figura 14 – Reunião de informações.



Fonte: Arquivo da autora.

IDENTIFICAÇÕES DE QUESTÕES, INTERESSES E SENTIMENTOS

Durante esta etapa, os alunos mediadores identificarão as questões, os interesses e os sentimentos que foram expostos pelas partes.

As questões ou posições são as mais fáceis de serem identificadas, pois são fatos narrados e que levaram ao desentendimento, geralmente são polarizadas,

opostas, antagônicas, ou seja, a ponta do *iceberg*. Os interesses são tudo aquilo que está invisível, mas são neles que se encontra o caminho para que a controvérsia seja solucionada, as quais serão capazes de aparecerem se provocadas durante a mediação.

É emblemática a imagem do iceberg para representar com sua parte emersa as posições e com a submersa os (reais) interesses. É sabido que a parte submersa corresponde a mais de 80% do *iceberg* e que essa proporcionalidade existe também entre as posições e os interesses trazidos à mesa de negociação (ALMEIDA, 2014, p. 314).

Tania Almeida (2014) reforça que o papel da empatia é nos fazer compreender o desconforto do outro a partir de seu ponto de vista e de seus referenciais. Desta forma, o aluno mediador deve compreender que aquilo que está sendo relatado pode parecer um *bobeira* para ele, mas não para os mediandos.

Trabalhar com mediação nas escolas se torna ainda potente ao descobrimos que, na base do *iceberg*, estão concentrados os valores. Durante uma situação muito adversa, em que os interesses são muitos distintos temos, os valores que podem ser os interesses mútuos daquela relação. Dois adolescentes podem ter como interesses o respeito, por exemplo. Em se tratando de mediação escolar, os interesses e os sentimentos sempre estão muito fortemente interligados.

O aluno mediador deve levar em consideração que, durante a mediação, pergunta-se o necessário, devendo-se evitar a inversão do procedimento de mediação para buscar soluções antes de esclarecidos os pontos principais da controvérsia.

Por meio da escuta ativa do mediador – uma escuta interveniente – permeada por perguntas resumos, parafraseios, redefinições e recontextualização de falas e percepções, dados podem ser transformados em informação e esta em conhecimento (ALMEIDA, 2014, p. 170).

O aluno mediador deve estimular a mudança de percepções e atitudes: momento de compreensão recíproca e da mediação, sendo, portanto, interativa.

SESSÕES INDIVIDUAIS

Assim como ocorre na mediação judicial, podem acontecer sessões individuais. Segundo as informações do Manual de Mediação, utiliza-se esse recurso quando as questões, interesses e sentimentos trazidos pelas partes

apresentam-se diversificadas e complexas, quando uma das partes se encontra desconfortável em falar durante a mediação conjunta, podendo também, ser solicitada por uma delas durante todo o processo (CNJ, 2016).

Difícilmente, foi utilizado esse recurso nas mediações escolares. No entanto, grande vantagem em sessões privadas é que os mediadores podem utilizar frases mais diretas e que provoquem uma reflexão mais imediata. Como, por exemplo, *Você já parou para pensar como ele ou ela está se sentindo? Ou, O que você faria se estive no lugar dele ou dela?* (ALMEIDA, 2014). Além disso, as sessões privadas ou individuais também favorecem os casos em que o mediando é muito tímido ou tem algo mais grave para revelar: casos de abusos e outros tipos de violências sofridas nos lares geralmente aparecem nas sessões privadas. São questões subjetivas que envolvem o conflito e os atos de violência e que, na maioria das vezes, passam despercebidas pela equipe pedagógica da escola. Sobre esta subjetividade, Zoé Rios ressalta:

A intervenção na dinâmica da mediação deve garantir trabalhar todos os aspectos do conflito, tanto os aspectos objetivos, que são aqueles que formam manifestados e explicitados como motivo do conflito, como também os aspectos subjetivos, que são as causas e conteúdo que ficam latentes, mas não são considerados como fator desencadeador de todo o conflito (RIOS, 2012, p.61).

Ainda é importante ressaltar que a confidencialidade é o sustentáculo das sessões privadas. Isso possibilita segurança ao mediando.

SESSÃO CONJUNTA FINAL - CONSTRUÇÃO DO ACORDO

Antes dos mediadores retomarem a sessão conjunta, é importante que se perguntem quais informações podem ser levadas para a sessão conjunta e quais não podem. Como fora dito, raras vezes ocorrem sessões privadas nesse sentido. Na maioria das vezes, o mediando faz o acordo durante a mediação e, somente depois de tudo terminado, ele retorna e pede para conversar sobre aquilo que estava além daquela sessão e que não poderia ser revelado à outra parte.

Outra palavra muito importante que os alunos mediadores aprendem é “agradecimento”. Agradecer por comparecer, agradecer por falar, agradecer por escutar, agradecer muitas vezes. É passar a mensagem que aquele que ficou esperando não foi esquecido.

Na sessão conjunta, os pontos trazidos nas sessões individuais são apresentados, levando em consideração a neutralidade que tal exposição demanda por parte do mediador (CNJ, 2016). “Desconstruir um conflito é um processo do âmbito afetivo, que se dá durante e entre as reuniões de mediação” (ALMEIDA, 2014, p. 234). Sendo assim, ao retornar à mediação conjunta, deve-se agradecer a paciência do outro que ficou aguardando.

Uma frase comum é *não faça com o outro o que não gostaria que fizesse com você*. Tania Almeida (2014) nos faz refletir sobre o *visitar o lugar do outro*. Fazer esta proposta quando aqueles envolvidos em situação de conflito não queiram ou não se importam com o outro é delicado. “Para visitar o lugar do outro, é preciso utilizar as lentes que o outro usa para ler a realidade e para delinear interesses e necessidades” (ALMEIDA, 2014, p. 280). A mediação modifica essas lentes, ou seja, além da reflexão, é possível também que existem visões de mundo diferentes, percepções que são desenhadas por uma história ou contexto de vidas diferentes (ALMEIDA, 2014).

Segundo Christopher W. Moore (1998), existem acordos que podem ser cumpridos de imediato e outros que serão cumpridos no decorrer do tempo. Um exemplo tácito que ocorre na escola seria a compensação de algum objeto perdido. Um pedido de desculpa. Mas, existem acordos que serão cumpridos com o tempo. Principalmente, aqueles que derivam da parte mais profunda do iceberg, ou seja, os valores. Os alunos mediadores devem “definirem rigidamente tanto os critérios usados quanto ao passo a passo a serem dados na implementação de suas decisões” (MOORE, 1998, p. 265). Se o interesse é desfrutar da quadra de esporte durante o recreio pelos que gostam de futebol e pelos que gostam de voleibol, um plano deve ser elaborado. Dias, horários e, se necessário, passar as informações do acordo para a direção.

Figura 15 – Um acordo com “jura de dedinho”.



Fonte: arquivo da autora.

Em consonância com que já fora exposto, o acordo é focado nos interesses mútuos direcionados para o futuro. “Passar a atender o que não vem sendo desatendido em lugar de imputar culpa ou castigo pelo desatendimento no passado” (ALMEIDA, 2014, p. 315).

O acordo deve ser proposto pelas partes sem que haja sugestão de soluções por parte do mediador. É bastante difícil não opinar, ou dar soluções, porém o papel do mediador não é esse. Através de perguntas, resumos com uma conotação positiva ou parafraseando as narrativas, o mediador convoca os mediandos a serem os protagonistas na solução do conflito. O acordo não precisa ser escrito. “Os acordos devem ser cumpridos no correr do tempo, frequentemente, têm procedimentos e estruturas de avaliação implícitos” (MOORE, 1998).

ENCERRANDO A MEDIAÇÃO

Este é o momento *relax* da mediação, geralmente envolvido de muita emoção e descontração por parte de todos presentes na sala.

Segundo Christopher W. Moore (1998),

Os seres humanos, ao contrário dos animais inferiores, não criam padrões de comunicação regularizada para simbolizar quando um conflito deve terminar ou realmente terminou. A não definição do término de uma disputa ou da conclusão de um acordo negociado pode resultar em uma extensão

desnecessária do conflito. As formas que as atividades simbólicas do encerramento do conflito assumem dependem claramente do contexto em que a disputa ocorre e do grau de aceitação comum dos símbolos (p. 274).

Nas mediações, a espontaneidade das narrativas e ações dos alunos desembocam após um acordo em muitos abraços e lágrimas de alegrias.

Figura 16 – Encerramento da mediação: abraços.



Fonte: arquivo da autora.

Essa simbologia é importante para todos envolvidos no processo de mediação. Em alguns casos, nós colocamos balas, chocolates no centro da mesa, para que os mediados se sirvam, porém percebemos que a maioria só come após o acordo. Muitos querem levar balas com eles e saem felizes. Moore (1998) nos conta que alguns mediadores abrem uma garrafa de champanhe ou que por pedido dos mediados fazem um grande almoço, quando se tratou de uma causa coletiva.

AVALIAÇÃO DA MEDIAÇÃO

Após a mediação é feita uma avaliação dos mediadores. Aqueles que foram mediados falam sobre a experiência, apontam pontos positivos, negativos. Essa avaliação é feita de forma oral e informal. Muitos alunos que foram mediados pedem para fazer parte da equipe o que para nós representa uma avaliação muito positiva. Isto nos faz considerar que aquele aluno que passou pela mediação realmente

sentiu-se protagonista, percebeu que a solução do problema estava em suas mãos e que seus interesses foram alcançados.

Depois que os alunos foram mediados e voltam para as suas salas, ocorre uma breve reunião entre os alunos mediadores, os observadores e o professor tutor. Neste momento os colegas que observaram e os mediadores, juntamente com o professor tutor, apresentam suas percepções. É solicitado aos observadores que façam anotações sobre o que acharem importante para a reunião. A parte técnica e procedimental é sempre verificada, mas o que dominava a pauta era a reflexão sobre os sentimentos vivenciados, principalmente quando se tratava de conflitos graves ou quando envolviam *bullying*.

Segundo o Manual de Mediação do CNJ (2016) a “construção de um ambiente agradável e construtivo para o aprendizado da mediação é responsabilidade de todos os membros da equipe de autossupervisão” (p.372). A empatia os fazia refletir sobre os próprios comportamentos. É necessário, portanto de uma pausa, e o CNJ (2106) recomenda que

após a sessão da mediação e antes dos comentários dos colegas, recomenda-se uma breve pausa para descanso. Todos podem usar esta oportunidade de organizar seus pensamentos e ponderar sobre os desafios identificados na mediação (373).

O professor mediador deve ser o primeiro falar, destacando três a cinco pontos, elogiando e ressaltando as habilidades. Deve descrever a mediação, as fases, destacar a criatividade. Somente depois falar sobre o que pode ser melhorado. Em seguida, os mediadores falam como se sentiram. Por último, os colegas que observaram falam de suas percepções. É importante trabalhar com os alunos a forma adequada de expor a opinião sobre os colegas. Caso algum dos alunos se sinta mal ou apresente frustrado o professor tutor deve fazer uma reunião com ele separadamente.

As práticas circulares da Justiça Restaurativa podem ser usadas nesses momentos. Contudo, sabemos que o dia a dia das escolas é diferente do ideal e às vezes as demandas por mediações superam o tempo e as avaliações são feitas em outro dia. É uma etapa importantíssima e que o professor tutor deve saber conduzir muito bem para que os alunos se sintam fortalecidos (CNJ, 2016).

6.3.9 Etapas da Implementação do Núcleo de Mediação Escolar.

Antes da etapa da sensibilização acontece o levantamento de dados, essa etapa não foi necessária porque havia sido feita pelo próprio programa Reconstruir o Viver. Foram escolhidas quatro escolas piloto justamente pelo contexto em que elas estavam mergulhadas.

ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO

Após a nossa capacitação pela Vara da Infância e Juventude, nós apresentamos o projeto a toda escola: professores, alunos e funcionários em geral. O objetivo foi fornecer informações para que possam escolher e saber se realmente querem e têm disposição para trabalhar; apresentar os conteúdos mínimos de: comunicação, negociação colaborativa, mediação; pesquisa anônima para a verificação da voluntariedade. Sempre deixando bem claro que se trata de um trabalho conjunto, institucional.

A sensibilização é a etapa do projeto que se destina a mobilizar a escola em torno da proposta a ser desenvolvida. Seu objetivo fundamental é criar um ambiente propício à realização dos trabalhos de modo a fazer com que a escola absorva a ideia da mediação, transformando o dia a dia de cada um (BRANDÃO et al., 2002, p.26).

A primeira equipe foi dos funcionários que não lidam diretamente com o ensino/aprendizagem, mas que presenciam situações de conflitos que escapam aos olhos dos professores, coordenadores e pedagogos. As sensibilizações são feitas através de palestras e explicação sobre o que é mediação e seus objetivos.

Figura 17 – Sensibilização: Secretaria, cozinha, portaria e limpeza



Fonte: Programa Reconstruir o Viver

Figura 18 – Sensibilização professores.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver.

Ao final da sensibilização, é questionado se aprovam a implementação do núcleo de mediação na escola e são tiradas dúvidas sobre o projeto. É importante que todos sejam sensibilizados, para que se sintam incluídos no projeto, uma vez

que os conflitos acontecem em locais diversos e todo aquele que presenciar a necessidade de uma mediação pode ajudar. O porteiro pode presenciar uma discussão na entrada da escola ou saída, ou funcionário da limpeza pode flagrar um aluno chorando no banheiro.

Ao final da etapa de sensibilização, verificamos a aprovação do projeto e como cada um pode contribuir com o mesmo, lembrando sempre do princípio da voluntariedade: cada um participa na forma e na quantidade que puder.

ETAPA 2: CAPACITAÇÃO

Se as pesquisas da etapa de sensibilização foram positivas, entramos na etapa de capacitação. Aqueles que se voluntariarem a participar do projeto, farão o curso, o qual será apresentado pelo professor tutor com orientação das facilitadoras do programa. Para tanto, é ressaltada a necessidade de que a escola abra espaços específicos para isso. Esta etapa requer mais tempo, para implementarem ferramentas, dinâmicas mais complexas, reforçar os poderes ou competências que os docentes já têm.

Segundo Sales:

A capacitação é o momento em que as pessoas, ao participarem do projeto, recebem conhecimentos teóricos e práticos para que possam atuar como mediadores na escola. O curso de capacitação prioriza os exercícios que proporcionem e vivenciem aspectos fundamentais da prática da mediação, tais como a escuta ativa, o saber se colocar no lugar do outro, o cuidado com as palavras e o trabalho em dupla (2010, p. 93) .

ETAPA 3: TUTORIA DOCENTE

Durante essa etapa, são realizados planejamentos semanais, quinzenais ou mensais com os professores tutores e facilitadores do programa.

Em cada encontro, é feita uma verificação das atividades anteriores e planejamento das próximas ações.

Figura 19 – Reunião de tutoria.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver.

As formações e tutoria foram baseadas na metodologia conhecida como *Dragon Dreaming* “que tem objetivo de ajudar grupos de todos os tipos a descobrir ferramentas para a criação de projetos bem-sucedidos e para determinar onde poderiam ocorrer bloqueios aos projetos e como superá-los” (SEBRAE, p. 2)²⁶. Essa metodologia prevê as seguintes etapas: sonhar; planejar; realizar e celebrar.

Sendo assim, a capacitação dos professores foi o momento da apresentação do sonho e o convite para sonhar junto. Por isso, o foco foi na voluntariedade. Depois, foi o momento do planejamento, seguido pela realização do projeto e, por fim, a celebração com a formatura. Mas, o ciclo não termina, ele vai sempre evoluindo. Como podemos observar na figura abaixo, temos o ideograma da referente metodologia sendo construída através das reuniões nas escolas.

²⁶ Disponível em: < <http://cer.sebrae.com.br/dragon-dreaming-conheca-a-metodologia-de-gestao-de-projetos-colaborativos-sustentaveis-e-fora-da-zona-de-conforto/> > Acesso em: 30 ago. 2019.

Figura 20 – Reunião de tutoria: metodologia *Dragon Dreaming*.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver.

ETAPA 4: ALUNOS MEDIADORES

O modelo de mediação escolar que escolhemos foi a mediação entre pares, ou seja, quem iria fazer as mediações seriam os próprios alunos. E os conflitos que seriam mediados seriam aqueles que os envolviam.

Chripino & Chripino (2011) comentam que,

Entre as vantagens enumeradas pelos defensores dessa abordagem está o fato de que o mediador semelhante conhece melhor os problemas apresentados pelos que enfrentam o conflito. Esse tipo de mediação é bem aplicado em casos de ameaça, desentendimentos, mal-entendidos, 'fococas', disputas gerais entre alunos, etc. (p. 76).

No entanto, o que pode parecer uma fortaleza, também pode ser um desafio, pois o princípio da imparcialidade foi algo muito trabalhado com os mediadores.

Sendo assim, o Núcleo de Mediação Escolar foi composto pelos professores tutores e alunos mediadores. Nós escolhemos trabalhar com alunos do sexto ano porque fariam um ano de curso e começariam a mediar alunos do sexto.

Sobre o assunto, Sales (2010) confirma nossa experiência ao dizer;

Essa sugestão se justifica por dois motivos principais: 1) o tempo de permanência no ensino fundamental é maior do que ensino médio, permitindo a assimilação da proposta em mais tempo; e ainda pelo fato de quanto mais cedo as pessoas vivenciarem a mediação, mais facilmente assimilarão os conceitos e as vivências de paz (as crianças são mais abertas a assumir novas atitudes, assimilar novas atitudes e assimilar novos conhecimentos, caso sejam colocadas desde cedo em contato com o comportamento positivo e valores inerentes a uma cultura solidária) (2010, p. 92).

No entanto, neste primeiro momento, ainda sem muita experiência, acabamos acolhendo alunos também de outras séries e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A inscrição dos alunos que serão mediadores ocorreu da seguinte forma:

- Primeiramente, foram feitas a sensibilização e apresentação dos conteúdos mínimos sobre o projeto.
- Em seguida, foi montado um processo para selecionar quais alunos seriam contemplados. É importante ressaltar que este processo seletivo foi necessário devido à grande procura por parte dos alunos. Sendo assim, tivemos que criar um mecanismo para selecionar os alunos o qual ficou estabelecido que distribuíssem pontos, levando em consideração três aspectos:
 - Voluntariedade;
 - Indicação do professor;
 - Indicação da turma.

Desta forma, o aluno poderia alcançar até três pontos. Primeiramente, ele teria que se voluntariar, ou seja, desejar participar; no entanto, teria que trazer a autorização da família. Outro ponto que fosse indicado pelos professores. O terceiro ponto era decorrente de uma eleição feita por turma. No final, aqueles que alcançassem mais pontos, seriam convidados a participar da capacitação e comporem a equipe de mediadores.

7. A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICAS DE AMOROSIDADE

Geralmente, quando ocorre uma agressão, seja ela física ou verbal, ou outra atitude violenta entre os alunos de uma escola, busca-se uma solução de forma muito objetiva que obedece a um roteiro pronto e determinado. As ações e as emoções desvinculam-se do humano durante a incessante racionalidade linear que medem e recortam os acontecimentos. Caçam-se culpados e lhes impõem punições. A forma como o aluno será punido segue um roteiro que deve ser minuciosamente obedecido pela coordenação. Tal roteiro também deve obedecer a uma hierarquia que perpassa pelo professor, coordenador, diretor, conselho de escola e juizado especial. Somado a tudo isso, temos um grande número de alunos encaminhado à coordenação quando cometem algum ato de indisciplina, seja por não cumprir uma atividade, conversa excessiva, saída da sala sem autorização, entre outras.

A quantidade de encaminhamentos feitos à coordenação, pelas mais diferentes razões, causa um gargalo que compromete a eficiência do trabalho. Quando um aluno não cumpre, repetidas vezes, a tarefa de casa, por exemplo, a acumulação de registros na pasta de acompanhamento disciplinar leva à convocação da família até a escola, a qual ficará ciente da conduta do aluno e prestará esclarecimentos. Ao final da breve reunião, o responsável pelo aluno assina a pasta. E assim, a questão sobre o não cumprimento da atividade é resolvida. A busca pelo culpado ou responsável pelo não cumprimento do dever de casa gera, implicitamente, um círculo vicioso: a culpa é do aluno, a culpa é da família, a culpa é da escola, a culpa é do professor. Por outro lado, fica evidente a necessidade de se excluir da responsabilidade. Sendo assim, o professor, ao registrar o não cumprimento da tarefa por parte do aluno, se isenta e transfere para a coordenação; esta, por sua vez, transfere a responsabilidade para o responsável ao convocá-lo. O responsável, ao comparecer, ouvir e brigar com o filho, cumpre sua responsabilidade. Desta forma, temos as seguintes falas hipotéticas:

Professor: Sempre quando um aluno não cumpre a atividade, eu registro na pasta.

Coordenador: Sempre que o aluno extrapola a quantidade de três atividades, eu convoco a família.

Pai: Sempre que me chamam na escola, eu compareço.

Utilizamos esse fato hipotético, mas bastante comum nas escolas, para começarmos a compreender como as práticas ou ferramentas de mediação podem mudar a forma de compreender os atos de indisciplina, conflitos e violência na escola e, a partir desta nova compreensão, propor ações que possibilitem relações mais amorosas entre os praticantes. É primordial, no entanto, que tratemos, inicialmente, sobre o que é o amor e, para tanto, recorreremos aos escritos do biólogo Humberto Maturana (2002). Em tópicos anteriores, falamos como mediação se insere em uma nova forma de conduzir os conflitos, a qual se insere numa revolução paradigmática dos séculos XX e XXI, com as práticas de amorosidade na educação.

A nova forma de compreensão da realidade e a possibilidade de uma ciência cuja base agora se dá através do pensamento sistêmico ou complexo, trouxe uma nova forma de interpretar as relações humanas e a condução de seus conflitos que evidencia a complementariedade, e não somente, a oposição como era antes. Quando não levamos em consideração as emoções nas relações humanas, “[...] não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano e não nos damos conta que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2002, p. 15).”

A nossa vida cotidiana é conduzida pela emoção, ou seja, nossas ações decorrem da emoção; se mudamos nossas emoções, mudaremos nossas ações. Sendo assim, “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo na convivência.” (MATURANA, 2002, p.22).

A escola é um espaço de convivência em que uma multiplicidade de valores, ações e emoções se entrelaçam cotidianamente e muitos encontros e desencontros são presenciados todos os dias. Ser um espaço de convivência não significa que estamos nos referindo a uma convivência fundada no social. Segundo Maturana;

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social (2002, p. 23).

Partindo da premissa que nem todas as relações são sociais e o que as fundamentam é a existência do amor, fundamental para o reconhecimento do outro

como legítimo outro na convivência, o caso hipotético trazido sobre o encaminhamento à coordenação por não cumprir uma atividade se processou através da utilização do poder, da hierarquia e obediência. Aquele que obedece, nega a si e ao outro na medida em que se obriga a fazer algo para evitar uma punição. Por outro lado, aquele manda também nega a si porque a legitimidade da obediência se deu através da sua supervalorização ao mesmo tempo não reconhece o outro por considerá-lo inferior. Em suma, relações que prevalecem o poder e a hierarquia não são relações sociais (MATURANA, 2002).

A mediação, seja ela escolar ou não, fundamenta-se na possibilidade de se potencializar o diálogo entre aqueles que a buscam. A forma como ocorre esse diálogo se dá através de um terceiro imparcial que fica responsável nesta condução. Desde o agendamento até o acordo, cada passo é pensado para que as pessoas se sintam seguras, em um ambiente sigiloso; possam falar de si, trazer as questões e interesses. Através de mecanismos e ferramentas, o mediador conduz a conversa entre as partes, levando-as a um consenso. As sessões de mediação são sempre muito carregadas de emoções e elas vão se modificando durante todo o procedimento. As partes normalmente chegam sempre muito tristes ou com raiva. O aluno mediador é capacitado a identificar essas emoções e possibilitar o diálogo de forma a provocar as mudanças. Isso só ocorrerá se, durante o diálogo, as partes forem capazes de reconhecer o outro como legítimo outro na convivência. Este reconhecimento não acontece por acaso, ele se dá através das técnicas que o mediador tem à sua disposição. O ato de validar os sentimentos é justamente reconhecer as ações através de suas emoções. Os conflitos permeiam o campo das emoções e sua transformação, através do diálogo, só é possível quando se tem presente o amor.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA 2002, p.22).

Por outro lado, ao buscar explicações das ações por meio da racionalização, acaba por se constituir a negação do outro. As formas como se dão tradicionalmente a condução de atos de indisciplina, conflito ou violências entre os praticantes de uma escola, levam a uma negação do outro, uma vez que a singularidade humana se

manifesta através da linguagem e no entrelaçamento com o emocional e não através da razão.

Aceitar e respeitar o outro só são possíveis quando a criança ou adolescente consegue se aceitar também. Contudo, quando dizemos a uma criança a nossa definição sobre ela, atribuindo-lhes pejorativos, nós estabilizamos a relação. Se dissermos que ela é indisciplinada, por exemplo, dificilmente ela irá se aceitar e se respeitar, o que impossibilita, também, a aceitação e o respeito ao outro na convivência e, portanto, não há fenômeno social (MATURANA, 2002).

Quando o aluno é levado à coordenação, e ali ele recebe uma espécie de diagnóstico de todas as suas ações, punindo-as, registrando-as e expondo-as, provoca uma negação de si por parte do aluno. A não aceitação ou respeito por si mesmo interrompe ou bloqueia qualquer tentativa de reflexão. Não tem como um aluno olhar para si mesmo se o que ele encontra é inaceitável. “Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudanças, porque fui castigado ao equivocar-me”? (MATURANA, 2002, p. 32).

Os processos que a mediação escolar convida as partes a reconhecer o outro como legítimo outro, mas também provoca uma reflexão de si e no reconhecimento de seus erros como potencial para transformação. Durante a sessão, o mediador instrui as partes para que busquem o *eu* na hora da exposição dos acontecimentos. Sendo assim, o aluno será conduzido a se expressar *quando EU fui empurrado, EU senti muito medo* em vez de *Você me empurrou, você não pode fazer isso comigo, você podia ter me machucado*, por exemplo. Cada um fala de si e como cada um se sentiu no evento. Independente do que tenha ocorrido ou como chegaram até a mediação, ali não serão colocados como vítima e ofensor, serão levados a refletir sobre si e ouvir atentamente o outro. A mediação permite que os alunos envolvidos gerenciem suas emoções.

Dois pontos colaboram de forma significativa para que isso ocorra: um deles é o princípio da confidencialidade da mediação. Nada do que for dito durante a mediação poderá ser levado ao conhecimento da coordenação, professores, pais ou outros alunos; e outro: o fato de serem mediados por alunos que possuem a mesma idade. A compreensão de que ali não ocorrerá nenhum julgamento é muito mais fácil. A confidencialidade desconstrói a técnica do castigo ou punição. Tal aspecto

da mediação é tão relevante que durante a fala de abertura onde são expostas várias regras, o item que trata da confidencialidade é o que, na maioria das vezes, é pedido para que se repita. Ou seja, o aluno que vai ser mediado quer ter certeza ou compreender que aquilo que ele trouxe para a mesa de mediação não será divulgado. Por outro lado, o efeito circular que envolve todos que participam da sessão acaba por envolver também os alunos mediadores. Enquanto os alunos, em mediação, falam de suas angústias, o aluno mediador imerge em si, através da empatia e se reconhece na fala dos que estão sendo mediados. De forma bastante didática, Maturana nos explica como é possível mudar a emoção a partir do encontro com o outro.

Se você se encontra com um outro na negação, na agressão e de repente, no processo do encontro, você diz: “Mas, na verdade, eu não quero atacar este homem”, então você começa a se relacionar com ele de outra maneira. O que aconteceu? Sua emoção mudou. (MATURANA, 2002, p. 81, grifos do autor).

Uma importante contribuição da mediação escolar no que tange às relações sociais ocorre durante a formulação dos acordos ao final da sessão. A mediação visa à restauração dos vínculos que foram rompidos, sem julgamentos e caça aos culpados. Ela tem uma visão prospectiva das relações, cujas soluções partem daqueles que estão sendo mediados. Nas mediações judiciais ou extrajudiciais, sejam elas na área civil, familiar ou empresarial, enseja-se por soluções criativas entre os negociadores. Algo bastante desafiante, visto que as partes devem pensar *fora da caixinha*. Porém, foi observado que, nas mediações escolares, ser criativo na busca de soluções é algo bastante simples para as crianças e adolescentes. Isto demonstra a facilidade que eles possuem de mudarem suas emoções durante o processo de mediação.

Diante de uma necessidade de entender o contexto intenso vivido nas escolas, de uma realidade posta, precisou-se cultivar a paz. Para tal plantio, mergulhamos na história desta semente e a concebemos através dos estudos realizados pela ONU/UNESCO feitos a partir de um dos momentos mais graves da existência humana que foi a Segunda Guerra Mundial. Compreendeu-se que o ser humano não é violento por natureza e se a guerra nasce da cabeça dos homens, para evitá-la, basta percorrer o mesmo caminho. Estamos falando de uma semente que não cresce como uma árvore, mas em rizoma: galhos, raízes, troncos se

espalham. Estamos falando da Cultura de Paz, ou seja, o ato de produzir a paz a partir da iniciativa das pessoas.

No entanto, estivemos diante de um solo complexo e foi necessário entendê-lo nas suas especificidades. Trata-se de um solo que carrega consigo um potencial muito grande a favor do cultivo da paz, mas também, apresenta um desgaste e muitos elementos essenciais vêm se perdendo. Foi assim que fizemos um estudo sobre o solo, sobre este *espaços/tempo* que compreende a escola e, principalmente, sobre o que vem afetando a cultura da paz. Evidenciou-se o conflito como um catalisador para a paz, bastando que seja conduzido de forma adequada. Sobre essa condução dos conflitos, estudamos sobre as mudanças paradigmáticas do século XX na ciência e compreendemos o conflito em sua complexidade.

Neste momento, já era hora da sementeira. De posse da semente, e consciente sobre as transformações necessárias no solo para que nasça, buscamos uma nova forma de semear. Uma forma que estabeleça conexão entre os conflitos e aquele que a vai cultivar, ou seja, com o agricultor. A mediação é apresentada como uma possibilidade no cultivo da paz nas escolas, pois ela dialoga com as mudanças *paradigmáticas*^j trazidas pela nova forma de compreender a realidade e as relações sociais. Mergulhamos na história da mediação e apresentamos algumas experiências no mundo e no Brasil. Foi assim que chegamos ao Programa Reconstruir o Viver e iniciamos a sementeira da paz nas escolas de Vila Velha. Apresentamos os estudos realizados a partir do programa e os preparativos para a implementação dos núcleos de mediação nas quatro escolas pilotos. Em uma delas, a semente da paz foi semeada pelos Agricultores da Paz.

7.1 SOBRE OS AGRICULTORES DA PAZ

7.1.1 A Criação da Logomarca e a Representatividade

A partir do momento que termina a capacitação dos professores pela Primeira Vara da Infância e Juventude de Vila Velha, inicia a segunda etapa da capacitação que é a implantação do núcleo da escola. Primeiramente, foi realizada a sensibilização de toda a escola, depois a seleção dos alunos que serão os mediadores. Foi capacitado um total de trinta e seis alunos mediadores, sendo que

vinte e três pertenciam ao vespertino e os outros treze do noturno. Duas professoras capacitadas, pertencentes ao noturno, ficaram responsáveis pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O curso ocorreu no final de semana e teve a mesma carga horária e formato do curso dado aos professores pela Primeira Vara. Foram vinte horas de estudo sobre todo o procedimento da mediação. O primeiro recurso a ser utilizado foram vídeos que traziam reportagens contando sobre a implantação da mediação escolar em escolas do Brasil. As reportagens faziam um resumo de como a mediação ocorria e os benefícios que ela trouxe para a escola e, em especial, para os alunos que participavam como mediadores. Também foi apresentado, em vídeo, uma simulação de mediação escolar feita por alunos de uma escola que havia sido implantado uma sala de mediação. Os vídeos facilitavam o entendimento inicial do que seria a mediação. Outros vídeos divertidos também colaboraram muito neste início, especialmente aqueles que tratavam sobre o conflito. Todo esse material foi disponibilizado pelas facilitadoras da Vara, da Infância e da Juventude e a orientação sobre o curso ou sobre a mediação era feita através de reuniões que ora aconteciam na escola, ora na sede do Programa.

O fato de ter que capacitar os alunos me fez mergulhar ainda mais na mediação e buscar mais conhecimento sobre o tema. Neste momento, eu já estava cursando Direito e, por coincidência, comecei a frequentar um curso sobre formas alternativas de resolução de conflito e a mediação foi um dos temas. A professora da época, ao ficar sabendo do projeto do qual participava, colocou-se à disposição em colaborar e foi assim que os Agricultores da Paz passaram a ter cursos e palestras nessa universidade.

Já no início da implantação do núcleo de mediação, nos foi solicitado que escolhêssemos um nome e uma logomarca para a equipe de mediação. Foi assim que, durante a capacitação com os alunos, apresentei o desafio. Dois nomes foram os mais cotados: semeadores da paz e agricultores da paz. No final daquele dia, ficou escolhido o nome Agricultores da Paz. Porque não bastava somente semear, teria que ter uma atuação maior para que a mudança ocorresse. Depois disso, escolhemos o símbolo o qual foi união de mãos segurando a planta.

Figura 21 – Criação da logo marca



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Depois de estudar e compreender a mensagem que estavam criando e que representaria o grupo de mediadores, passamos a pensar como transformar esta ideia em um símbolo. Transformamos a ideia anterior no símbolo abaixo.

Figura 22 – Símbolo original da logomarca.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

As mãozinhas que estão na foto são de três alunos mediadores. Pensou-se no formato circular que representa a igualdade dispostas de forma como se estivessem protegendo algo. A união, a colaboração e cooperação, essas foram algumas palavras que levantaram para justificar a imagem.

A criação da logomarca fez parte das reuniões com as instrutoras da Vara da Infância e Juventude. Cada reunião ia completando o passo orientado pela metodologia do Dragon Dreaming. As reuniões eram leves e atrativas. Muito diferentes de qualquer outro tipo de reunião ou formação pedagógica que já ocorrera e que estávamos acostumados a participar.

Figura 23 – Logomarca Agricultores da Paz



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

7.1.2 A CAPACITAÇÃO: uma Proposta para os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A capacitação dos alunos fora feita por mim, pois fazia parte do meu estágio. Eu tinha, à minha disposição, todo apoio por parte da Vara da Infância e Juventude, no que se refere à material ou quaisquer dúvidas e dicas. Segundo Sales (2007), é essencial elaborar um programa de capacitação, levando em consideração as especificidades da escola.

Segundo Zoé Rios (2012),

As discussões sobre a prática de mediação de conflitos e a promoção da convivência pacífica na escola até então tratadas, ressaltam a adequação

dessas discussões com os princípios educacionais que fundamentam o processo de ensino/aprendizagem (p. 75).

Considerou-se fazer a capacitação durante os finais de semana por dois motivos:

- Verificar o grau de interesse dos alunos em participar. É conhecido que muitos alunos se inscrevem para participar de atividades na escola como forma de *escapar* das aulas. E, naquele momento, nós não queríamos que os alunos participassem da equipe de mediadores por causa desta motivação.
- Os professores criam uma barreira muito grande quando o aluno é retirado da aula para desenvolver outra atividade. Isso já vinha acontecendo na escola, pois nós tínhamos muitas atividades, em especial as equipes de robótica e coral, as quais sempre eram retiradas das aulas para os vários eventos que participavam. Os professores questionavam muito esse fato, o que causava muito desconforto entre os professores responsáveis pelo projeto de robótica.

Sendo assim, no primeiro encontro, apenas doze alunos estiveram presentes. Os alunos que participaram deste momento levaram aos demais suas impressões e, muito empolgados, com tudo que estavam vivenciando acabaram por trazer o restante. Em outros encontros, os que participaram do primeiro ensinaram aos demais aquilo que haviam apreendido. Além disso, alguns alunos que não conseguiram ser classificados para fazerem parte da equipe foram convocados para preencherem as vagas daqueles que não compareceram ao curso por duas vezes consecutivas.

Segundo Zoé Rios (2012, p.69), “ao exercer sua função, o mediador necessita de apresentar disponibilidade e confiança para acatar os princípios que sustentam a dinâmica do procedimento”. Chrispino & Chrispino (2011) nos alertam que,

É importante assinalar os diversos contextos em que se aplicam a mediação de conflito, buscando justificar sua aplicabilidade no universo escolar, **sendo certo que o uso da mediação não é panaceia salvadora**. Ela teria limites, ‘limitações intrínsecas’ e contraindicações (p. 64, grifo do autor).

Figura 24 – Primeiro dia de capacitação



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Como já fora dito anteriormente, na primeira parte da capacitação, os alunos assistiram reportagens sobre a implementação da mediação escolar e depoimentos de alunos que se tornaram mediadores. Depois desta etapa, começamos a entrar na parte conceitual da mediação, em especial sobre a teoria do conflito (PCN, 2016). O objetivo era que compreendessem o potencial do conflito como forma de transformação (LEDERACH, 2012). Podemos dizer que a capacitação seguiu o mesmo molde da capacitação que nos foi dada na Vara da Infância e Juventude. Contudo, numa linguagem mais acessível e com atividades lúdicas que contemplassem a idade deles. Nós tínhamos alunos do sexto e sétimos anos, entre onze e treze anos, ou seja, em nosso planejamento definimos o projeto a ser implantado com limites (CHRISPINO & CHISPINO, 2011).

Após o período de aprendizado teórico, iniciamos a parte prática através das simulações. Todos os alunos participaram das simulações no papel de parte ou mediador. Eles tinham que arrumar a sala e explicar porque estavam arrumando

daquela forma, porque as cadeiras estavam dispostas daquele jeito, onde cada um deveria se sentar, porque deveria ter água. Sugeriram que, além da água, também fossem oferecidos balas e pirulitos ou outras guloseimas. Além disso, outra ideia que surtiu um efeito muito positivo foi levar brinquedos para as mediações que seriam feitas com alunos das séries iniciais (VASCONCELOS, 2017).

Figura 25 – Brinquedos utilizados nas mediações



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Brinquedos, balas, afetividade, tudo isso foi planejado pelos alunos mediadores para que os colegas se sentissem bem na sala de mediação. Na verdade, eles estavam criando um ambiente julgavam ser o ideal para que a mediação ocorresse da melhor forma (SALES, 200). Eles estavam pensando no outro, mas ao mesmo tempo, estavam projetando naquele ambiente um pouco de cada um (MATURANA, 2002). A mediação escolar ia tomando forma e feições próprias dos Agricultores da Paz.

Terminada a capacitação sobre a mediação, outros cursos foram realizados, entre eles o curso sobre a Comunicação Não Violenta. Segundo Sales (2007), a “elaboração de *workshops* em facilitação de diálogo para a aplicação de habilidades para aturar nos diálogos do cotidiano, buscando, assim, ampliar e aprimorar as habilidades. [...]” (p.197)

O curso em si já é bastante inovador para os alunos, mas resultou em um momento único e que, segundo os próprios alunos, *ficará para sempre em nossa memória*, pois ele foi ministrado pela juíza titular da Primeira Vara da Infância e Juventude, que tinha um significado muito importante por eles. Eles estariam diante da Juíza que tanto ouviram dizer. *Como assim? Uma juíza vai vir aqui nos ensinar?* Nasceu durante aquele curso uma grande admiração e respeito e muitos deles passaram a vislumbrar uma carreira no judiciário. *Sentiram-se pertencentes a algo grande, faziam parte de um grupo responsável em cultivar a paz e estavam ali ouvindo as palavras da juíza como se comunicar com afeto, como ouvir com atenção.* Nas palavras de Rosenberg (2006), **“Não importa o que digam, apenas o que eles estão (a) observando, (b) sentindo, (c) necessitando e (d) pedindo”** (p. 137, grifo do autor).

Figura 26 – Capacitação sobre Comunicação não violenta.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

A equipe de mediação era bastante diversificada, alguns alunos foram eleitos pelo seu perfil *mediador*, outros pela liderança, nem sempre positiva e outros foram escolhidos, em especial pelos professores, devido sua trajetória recorrente na coordenação. Alguns que ali estavam eram alunos que, em geral, passavam despercebidos pela escola devido sua postura sempre muito tímida. Sendo assim, dificilmente, tinham uma presença marcante, eram alunos que não se destacavam

em outras atividades típicas como o esporte ou a dança. É como se tivéssemos dois extremos compondo essa equipe: de um lado aquele aluno *quietinho*, que fala baixinho, contido nos gestos e ações, e de outro, aquele *espalhafatoso*, sempre falando alto, cheio de brincadeiras. Na verdade, apesar de muito distintos, o que ocorreu foi uma verdadeira conexão entre eles.

Cada característica foi vista como potencial a ser explorada nas mediações. Sendo assim, aquele que era mais organizado ajudava aquele que se atrapalhava e aquele que era mais *despachado* dava dicas de como agir.

Contudo, no dia da capacitação sobre a Comunicação não Violenta, o sentimento era de total seriedade. Assim que a juíza se despediu, eles se abraçaram, comemoraram, pareciam que tinham ganhado uma partida final de futebol tamanha era a satisfação. *Gente, não acredito, era a doutora! E pedindo para que eu colocasse a mão em seu peito, professora, sente meu coração!* Eu mesma me surpreendi com a reação deles, mas ficou mais fácil entender e visualizar o evento sob a perspectiva de que eles tinham acabado de ter um curso com uma juíza e isso não era algo que fazia parte de seu cotidiano.

É a prática da Revolução de Paradigmas que já dissertamos quando falamos do Clima na escola. Pois, estar de frente da juíza da Vara da Infância e Juventude representava a sanção máxima dentro do Regimento Escolar. Segundo Chrispino & Chrispino (2011),

Quanto mais rigorosa a imposição das regras disciplinares, menor o espaço para o diálogo que atender às necessidades individuais contemporâneas do aluno. A disciplina iguala o tratamento de alunos diferentes, que acabam tendo no conflito e não violência consequente os únicos canais de extravasamento de suas divergências e dificuldades (p. 67).

Sendo assim, ela era vista como aquela que os puniria, e muitas *lendas* foram criadas sobre a atuação da juíza. De fato, muitos educadores usavam o nome dela para ameaçar os alunos indisciplinados. *Vou te mandar para a juíza se você não melhorar.* Contudo, naquele momento, eles estavam diante dela como colaboradores pela paz.

A mediação fornece habilidades para que o aluno faça uma reflexão sobre a disciplina ou autodisciplina (CHRISPINO & CHRISPINO, 2011). A disciplina é um processo de longo prazo que leva a criança a se tornar responsável e a punição, muitas vezes, apresenta efeitos colaterais e não ensina a autodisciplina.

Figura 27 – Palestra sobre Comunicação não violenta.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

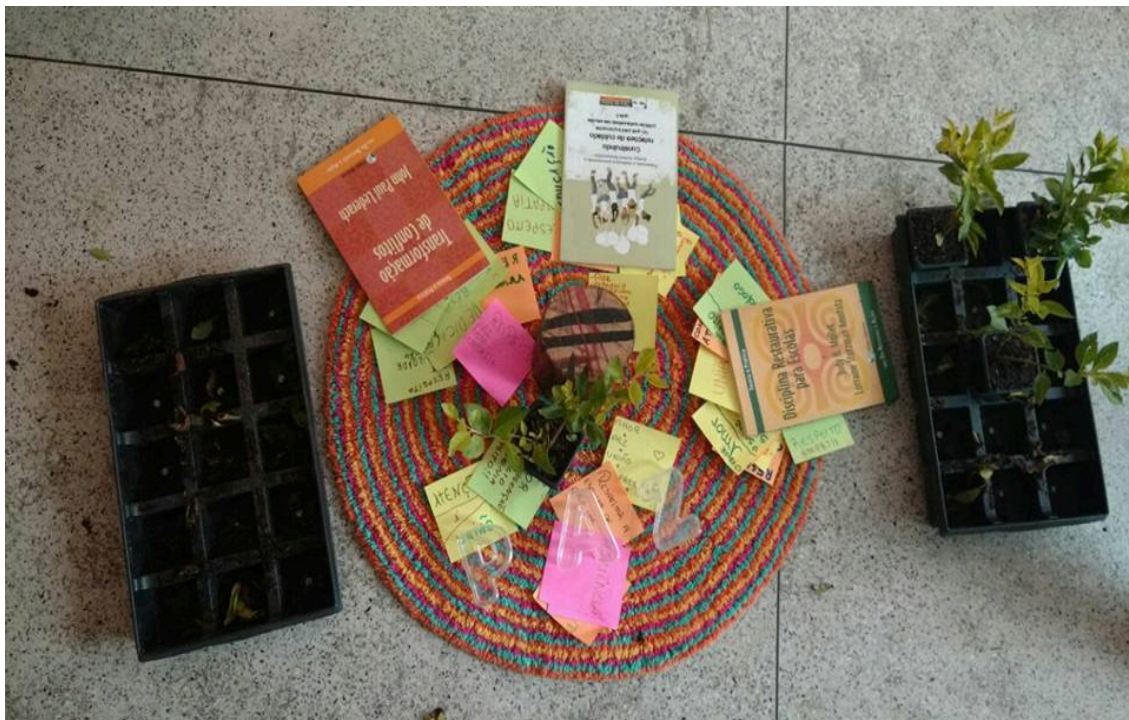
O maior sentimento que a mediação possibilitou a esses alunos mediadores é o sentimento de pertencimento.

O objetivo da juíza era capacitar os alunos nas técnicas para uma comunicação agregadora, mas o maior resultado da capacitação foi fazer com que os alunos se sentissem pertencentes a um projeto grandioso. Este sentimento que envolveu tanto os alunos, também alcançou as famílias desses mesmos alunos. Seus filhos *trabalhavam junto com a doutora*.

Outro momento importante para eles foi quando eles participaram de um círculo de paz. Este momento foi elaborado pelas facilitadoras da Vara da Infância e Juventude, e nele, os alunos podiam se expressar e contar sobre suas experiências e aprendizados. Este foi, igualmente, um momento muito importante para os alunos. Eles tiveram acesso à outra ferramenta do Programa Reconstruir o Viver e que, mais tarde, também receberiam a capacitação. De acordo com os autores Boyes-Watson, Prannis e Bastiani (2014), “o círculo de construção de paz é, acima de tudo, um lugar para criar relacionamentos.

É um espaço em que os participantes podem se conectar uns com os outros”
(p. 18).

Figura 28 – Centro montado para o Círculo de Paz.



Fonte: Arquivo da autora, 2016,

Figura 29 – Círculo de diálogo promovido pelas facilitadoras da Vara.



Fonte: Programa Reconstruir o Viver, 2016.

Percebam, nesta última imagem, a presença maior de alunos do que nas primeiras reuniões.

Em nossos estudos e conversas, compreendemos que alguns temas desencadeavam com mais facilidades conflitos e ações violentas por parte dos alunos. Percebemos, também, a necessidade de mais informações sobre esses temas:

- Racismo;
- Homofobia;
- Ditadura da beleza.

Muitos, ali, compreendiam o lado fático de tais conceitos, pois todos ali passaram por situações de conflito, abrangendo algum de seus aspectos. Mas, não sabiam como iriam lidar com tal situação, caso algum tema desses chegasse à mesa de mediação. Foi assim que se firmou uma parceria com o grupo de estudo da faculdade de Direito e a equipe Os Agricultores da Paz. Os alunos do curso de Direito prepararam uma aula para falar sobre esses temas com os alunos mediadores com o apoio da professora responsável e o auxílio do departamento de Psicologia. É válido ressaltar que um dos alunos desta universidade era uma ex-aluna da mesma escola dos mediadores. Isso fez uma diferença muito grande, pois eles puderam se reconhecer na fala daquelas meninas que faziam Direito. O sonho era possível.

Figura 30 – Curso na faculdade de Direito.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Durante o encontro, os alunos puderam se expressar sobre como se sentiam a respeito dos temas referentes ao racismo, homofobia ou quando eram julgados pela aparência. Entre vários sentimentos expressados, trago três relatos que geraram muita comoção. O primeiro fala de uma mediadora que sofria muito por ser chamada de gorda pelos colegas. Durante este relato, alguns alunos pediram desculpas, pois muitos ali já haviam feito esse tipo de comportamento. O segundo, quando um dos alunos falou de uma deformidade que tinha no tórax e que ele tentava esconder usando blusa de frio. E o terceiro, quando alguns deles falaram sobre as abordagens policiais por serem afrodescendentes. Muitos se reconheceram na fala do outro, foi um momento de perdoar e pedir perdão.

No momento posterior, os alunos da faculdade aprofundaram os temas entre os alunos, e indicaram como poderiam proceder nessas situações. Os alunos puderam esclarecer muitas dúvidas, sobre o que é racismo e preconceito, sobre a ditadura da beleza, as consequências e sobre questões relacionadas ao gênero. Aprenderam a desconstruir aquilo que percebiam ou que, de forma equivocada, aprendera. Maturana e Varela afirmam que

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (2009, p.267, grifo do autor).

Não foi a primeira vez que estes alunos estudavam sobre estes temas, mas agora, o objetivo era outro: eles adquiriam conhecimento para utilizá-los nas mediações. Além disso, estavam em outro ambiente. Eles estavam dentro de uma universidade.

De fato, ficou bastante evidente que a mediação escolar causa um empoderamento em seus praticantes (CHRISPINO & CHRIPINO, 2011). Principalmente, porque de outra forma, talvez, eles não pudessem se sentir assim, visto que a maioria não participa das atividades como esporte ou dança. Por outro lado, os alunos que eram considerados indisciplinados era uma forma de *redenção*. Ser um aluno mediador passou a ter um significado muito importante para eles.

7.1.3 Formatura e o Início: Celebrar

Nesta etapa, utilizamos a metodologia do *Dragon Dreaming*, que aborda dois aspectos importantes no processo de mediação: a recuperação e a transformação:

1. Recuperação: acontece depois de uma queda na energia. Coisas que eram difíceis parecem, em retrospectiva, serem menores do que se pensava inicialmente, e a moral e a motivação podem subir rapidamente.
2. Transformação: vem um pouco mais tarde, com um pouco mais de reflexão e pensamento sobre das lições que foram aprendidas. Nesta fase, são frequentemente encontradas resoluções, como a decisão de modificar comportamentos no futuro (DRAGON DREAMING 2014, p.31).

Figura 31 – Fases do método *Dragon Dreaming*.



Fonte: Luiza Padoa, 2013²⁷

Durante todo ano de 2016, estudou-se cada etapa do processo da mediação. No final daquele ano, foi feita a formatura de todos os que foram capacitados. O evento contou com muitas autoridades políticas, tanto do executivo, judiciário e legislativo, além das forças de segurança, polícia militar, guarda municipal e exército. Quase toda a escola e familiares dos alunos mediadores estavam presentes no evento.

Cada membro que fazia parte da mesa falou sobre o projeto mediação e como cada área que representava, fosse exército ou polícia, posicionava-se e contribuía para que o projeto sobre a Cultura de Paz fosse implementado em Vila Velha. Da mesma forma, membros do legislativo se comprometiam com a regulamentação através de um projeto de lei. Foram falas carregadas de muita emoção e de muita esperança diante do que o projeto poderia representar para o estado. Celebramos uma possibilidade de mudança no *fazerpensar* as relações no cotidiano daquela escola.

²⁷ A imagem faz parte do Guia Prático *Dragon Dreaming*. Disponível em: <<https://infinitemarteacoes.files.wordpress.com/2016/04/guia-prc3a1tico-dragon-dreaming-v02.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2019.

A imagem da mesa composta representa essa teia, ou rede, ou rizoma no qual estamos inseridos que se entrelaçam e transbordam (CERTEAU, 1994), envolvidos num projeto de que insere a segurança pública para o interior das escolas através de prática de amorosidade em que todos ganham.

Figura 32 – Autoridades que fizeram parte da mesa.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 33 – Público presente na formatura.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 34 – Alunos mediadores na concentração.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 35 – Comemoração após certificados.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 36 – A grande foto.



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Após a formatura, os alunos estavam aptos para fazer as mediações e uma grande ansiedade tomou conta de todos. Esperavam que fosse solicitada uma mediação. No final daquele ano, a coordenação nos chamou para fazer uma mediação entre duas alunas que haviam brigado durante uma aula. Quando os alunos mediadores foram convocados, a alegria contagiou a todos: enfim, iam fazer uma mediação.

Os alunos mediadores que estavam em educação física foram selecionados. Imediatamente, começaram a colocar em prática tudo que haviam aprendido. Dividiram-se em três duplas. Uma ficou responsável por arrumar a sala, outra por buscar água, a outra por conduzir as alunas e a dupla responsável pela mediação. Esta veio retomar comigo as etapas da mediação.

Figura 37 – Reunião de avaliação após mediação.



Fonte: autora, 2016.

A primeira mediação foi muito mais simples que todos ali imaginavam. As duas logo de início colocaram o interesse e os sentimentos e o acordo foi um pedido de desculpas. As duas alunas mediadas também estavam empolgadas porque era a primeira vez delas também.

7.1.4 Entre Mediações e Narrativas

O ano de 2017 iniciou-se e um novo contexto se apresentava para as escolas de Vila Velha. Até a nova gestão e os membros do legislativo e judiciário se alinharem com o projeto, as atividades de mediação escolar foram interrompidas. Na escola, também havia mudada a direção e pairava uma dúvida de como o projeto iria ocorrer, mas para nossa surpresa, a nova diretora apostou ainda mais na

mediação e não mediu esforços para que o projeto tivesse continuidade. Em maio, as atividades da mediação retomaram.

O importante desafio deste início de 2017 foi construir a percepção, naqueles que estavam entrando na gestão do executivo e tomando posse do legislativo, da coerência da prática à educação e aos interesses de educadores e educandos que vivenciaram o procedimento da mediação de conflitos. O potencial destas práticas e o seu desenvolvimento nos leva a apostar em sua permanência, proporcionando a resolução de conflitos, propiciando trabalhar capacidades e habilidades, que soa previstas nos temas transversais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entre eles, podemos mencionar:

- A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito.
- A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo. Inaugurando essa nova etapa as facilitadoras da primeira (BRASIL, 1998, P.14).

A mediação escolar, dessa forma, deve fazer parte tanto do Projeto Político Pedagógico da escola como do Regimento Disciplinar, estando todos em consonância com a Constituição Federal e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. É importante que a escola zele pelo compromisso e que, portanto, [...] “haja harmonia nas relações cotidianas, evitando a discriminação de qualquer espécie, criando situações de aprendizagem em que a diversidade seja tema de conversa ou de trabalho” (CAMPBELL, 2010, p. 25).

Pode-se considerar que fundamentos e práticas da mediação que se relacionam com os princípios da filosofia da educação trazidos pela autora Selma Inês Campbell (2010), afirma que

Aprender a expressar seus desejos, sentimentos, vontades e desagravos, agindo como progressiva autonomia; identificar e enfrentar situações de conflito, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e os adultos e exigindo reciprocidade; valorizar ações de cooperação e solidariedade desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; formação de atitudes e cultivo de valores éticos e estéticos; fortalecimento da tolerância recíproca que exige a vida social; formação de um cidadão crítico e participativo; compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, operação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas (CAMPBELL, 2010, p. 27).

Segundo Zoé Rios (2012), evidencia a interdisciplinaridade da mediação de conflitos no que se conjuga com os BNCC na construção de valores, de revisão de atitudes dos comportamentos que foram aprendidos e na reflexão sobre o que vem sendo praticado na forma de conduzir os conflitos em consonância com os princípios dos direitos humanos.

Assim que as atividades iniciaram em 2017, reiniciamos as atividades com as instrutoras da Vara da Infância e Juventude.

Figura 38 – Reunião com a juíza na escolar.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

No dia 25 de maio, iniciaram-se as mediações no período vespertino e no matutino. Ocorreram vinte mediações que necessitaram do meu auxílio em algum momento. Em nove mediações, os alunos conduziram por completo sem precisarem de meu auxílio. Ocorreram cinco mediações sem minha presença na sala, mas fiquei no corredor ou na outra sala de prontidão. Ocorreu uma mediação entre aluno e coordenador com acordo por escrito e duas mediações entre os turnos. Sendo assim, entre maio e novembro, ocorreram um total de trinta e sete mediações.

Os alunos mediadores obtiveram uma atuação muito importante no turno oposto ao deles. Neste turno, a faixa de idade das crianças era menor. No início, começamos somente fazendo as mediações em dois dias da semana. Para tanto, a coordenação anotava em uma agenda as necessidades que ocorriam durante a semana. Quando chegávamos, fazíamos as mediações requisitadas e sempre apareciam outras encaminhadas pelas professoras.

No que se refere aos dados trazidos pela mediação, concordamos com Almeida que:

Dados quantitativos não dão conta de avaliar resultados em se tratando de mediação. Há acordos finalizados e não executados; há acordos não finalizados formalmente e praticados; há interrupções por percepção de suficiência do processo para o resultado pretendido; há acordos construídos após interrupções. Ou seja, uma gama de combinações para advir, conseqüente a essa natureza de interferência social, que nem mesmo as pesquisas qualitativas em complemento às quantitativas dão conta (ALMEIDA, 2017, p.144).

No entanto, apresentamos um levantamento trazido por Chrispino & Chrspino (2011) sobre dez programas de mediação escolar nos Estados Unidos. A pesquisa foi feita por KMITTA (1999, p. 293).

Tabela 8 – Resumo de estudos que documentam mediações e porcentagens de êxito

| Nome | Ano do estudo | Estado | Número de mediações | Êxito (%) |
|--|---------------|-------------------|---------------------|-----------|
| The Ohio Commission on Dispute Resolution | 1990/93 | Ohio | 256 | 100% |
| Model School | 1993/94 | Geórgia | 126 | 96,8% |
| Jones e Carlin | 1992/94 | Pensilvânia | 367 | 90,0% |
| Judge | 1989/90 | Ohio | 125 | 100% |
| Hamlin | 1993/94 | Illinois | 47 | 94,0% |
| Hart | 1993/94 | Indiana | 350 | 97,0% |
| Carpenter e Parco | 1992/94 | Nevada | 347 | 86,5% |
| Carrurhers | 1993/94 | Carolina do Norte | 841 | 92,7% |
| Crary | 1989 | Califórnia | 96 | 97,0% |
| Kamitta e Berlowitz | 1993/95 | Ohio | 248 | 82,2% |
| TOTAL | | | 2.803 | 88,5% |

Fonte: elaborada pela própria autora.

Os números trazidos são bastante impressionantes, pois corroboram com números também elencados pela mediação judicial. Durante o breve levantamento que fizemos no ano de 2017, apenas uma mediação apresentou um acordo parcial. Ou seja, uma das partes não quis as desculpas, mesmo a outra pedindo. Mas, a avaliação dos dados deve ser verificada em longo prazo, uma vez que escolhemos a mediação transformativa.

A escola deseja implantar uma cultura de mediação de conflito e investe em procedimentos específicos para tal. Este aspecto secundariza o produto (resultado numérico) uma vez que pode haver ausência de 'acordos firmados', mas uma diminuição no nível de conflito e uma melhoria no 'clima escolar'" (CHRISPINO & CHRISPINO, 2011, p. 81).

A quantidade de acordos fica em segundo plano, nos importando muito mais o conjunto das relações e prática de não violência dentro da escola, ou seja, a efetivação das práticas de amorosidade entre os praticantes.

7.1.4.1. *Bullying*

As mediações com crianças de seis, sete ou até nove anos apresentaram-se um grande desafio para todos. Imaginávamos que os conflitos entre crianças tão pequenas giravam em torno de coisas simples, como brinquedos ou material escolar. Mas, a realidade se apresentou bastante dura. A mediação é capaz de nos fornecer informações mais precisas sobre os motivos mais profundos dos conflitos que ocorrem na escola.

Os casos que chegavam das crianças do ensino fundamental I se relacionavam à prática de *bullying*. Essas mediações começaram a afetar emocionalmente os mediadores. Ao final das mediações, o clima é sempre muito positivo e carregado de muita emoção. Geralmente, os alunos mediados se abraçam, choram, mas sempre de alegria. Porém, em algumas vezes, os alunos não conseguiram segurar o choro durante o procedimento ou durante o relato daquele que estava sofrendo ou quando aquele que praticava o *bullying* pedia desculpas ou relatava outra situação igualmente triste que o motivava a praticar a intimidação.

Ao final das mediações que envolviam *bullying*, nós sabíamos que, apesar do acordo firmado, naquela questão específica, a situação estaria ainda longe de ser

resolvida, pois as agressões sempre envolviam mais de um aluno e, por isso, não iriam acabar. Mas, sabíamos que havíamos avançado, pois “muitas de nossas crianças e adolescentes que passam por violência, são vítimas de *bullying* e ficam calados, não têm coragem de revelar por medo da retaliação do agressor” (RIOS, 2012 p. 81).

Em um dos casos que envolvia a prática de *bullying*, foi pedido pelo próprio aluno que sofria com a situação e o relato dele foi muito difícil porque demonstrava muito medo em relatar o que estava acontecendo, gaguejando muito e falando muito baixo. Além disso, este aluno relatou situações de abandono familiar, relação difícil com o pai, entre outras coisas. O aluno que foi convidado ouviu tudo, também relatou algumas situações de agressão sofridas por ele na escola e pediu desculpas. No final, o aluno que pediu a mediação queria que o outro o chamasse para brincar e que se sentia sozinho. Ele concordou e assim foi encerrada a mediação. Os dois se abraçaram e seguiram para as salas de aula, mas um imenso vazio tomou conta dos Agricultores da Paz.

De fato, sabíamos que a situação ali era muito complexa e que talvez aquela mediação não fosse resolver a situação do aluno. Foi assim que decidiram permanecer durante o recreio e brincarem com os alunos, principalmente aqueles que eles sabiam que sofriam algum tipo de rejeição.

A mediação, com o aluno que sofria *bullying*, talvez não seria a única coisa que iria resolver naquele momento para aquele caso em especial, mas a empatia que desenvolveram durante a mediação, colocando-se no lugar do outro, sendo capaz de ver na situação daquele que sofre com o *bullying*, com certeza, foi mais que suficiente para que refletissem sobre isso e não mais praticasse. Essas mediações serviram ao propósito da cultura de paz, uma vez que esses alunos mediadores entenderam e foram capazes de sentir quanto o *bullying* é agressivo.

Grande parte das mediações que ocorreram no período da manhã advinha de situações que evoluíam o *bullying*. As “causas” que surgiam, a princípio, (a ponta do *iceberg*) eram xingamentos, roupa ou forma simples de se vestir.

Um caso também encaminhado por uma professora, de segundo ano, envolvia a forma simples de uma das alunas se vestir. Ela era constantemente ridicularizada pelas colegas por causa de suas roupas. Durante a mediação, ela relatou chorando que se sentia muito mal porque as colegas diziam que a roupa dela

parecia vir do lixo. Ela relatou que os pais não tinham dinheiro para comprar os sapatos e nem blusas de frio novas ou calças. A aluna convidada ouviu e imediatamente pediu desculpas, dizendo que não iria fazer isso mais. O mais interessante que, como parte do acordo, a aluna convidada se comprometeu a chamar a colega para brincar na hora do recreio.

Nas reuniões após essas mediações que ocorriam com as crianças menores, ficou evidente o desgaste emocional sofrido pelos mediadores e, por isso, buscamos reforço psicológico junto à universidade e na Vara Infância e Juventude. Os mediadores passaram a fazer sessões com alunos do curso de psicologia e fizeram círculos de conversa com a facilitadora da Vara.

Figura 39 – Rodas de conversas.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 40 – Roda de conversa com a Juíza.



Fonte: arquivo da autora, 2017.

Figura 41 – Roda de conversa com a psicologia.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

7.1.4.2. O perfil do mediador colocado na mesa

Se no turno oposto, os alunos mediadores desempenhavam bem suas ações e eram muito bem vistos por todos ali entre professores, alunos e coordenadores, no turno que eles estudavam não fora bem assim.

Como fora mencionado, alguns alunos mediadores foram selecionados devidos seu perfil de liderança negativa, ou seja, eram alunos que desacatavam professores, indisciplinados, não faziam atividades e sempre se envolviam em brigas e confusões. A entrada destes alunos na equipe de mediação foi vista como algo que os fosse transformar, da noite para o dia, em alunos exemplares, ou seja, a “panaceia” para todos os problemas (CHRISPINO & CHRIISPINO, 2011).

E isso, é claro, não aconteceu. Sempre que aluno mediador não cumpria uma atividade ou faltasse aula ou tirasse notas baixas, eles ouviam: *mas você não é um aluno mediador?* Aos poucos, isso começou a ser mais constante. O aluno mediador não podia cometer um erro ou fazer algo que contrariasse as normas que logo ele era duramente repreendido por ser um mediador.

Com o tempo, alguns professores começaram a ameaçar os alunos mediadores que, se eles tirassem notas baixas, seriam retirados da mediação. A situação foi levada para a direção da escola e foi feita uma conscientização com os professores, dizendo que os alunos mediadores deveriam ser tratados como qualquer outro aluno e que não deveriam ameaçar ou tomar outra atitude que os denegrassem. Pediu-se que, quando tivessem alguma situação que merecesse atenção, era para ser relatado ao professor tutor de mediação ou para a direção.

Foi uma época difícil. Situação semelhante também foi vivenciada pelos alunos que faziam robótica. E já tínhamos certa experiência e sabíamos como lidar com esses conflitos. O aluno era ótimo no manuseio de robôs e tecnologia, sabia tudo nesta área e, nas competições, traziam várias medalhas e troféus para a escola, mas odiava português, história ou outra matéria. E aí, o professor colocava a culpa na robótica.

Os professores reforçavam os pontos negativos o máximo possível destes alunos. E, quando eles faziam algo bom desdenhavam: *resolver confusão dos outros você sabe, mas resolver as continhas de matemática que é bom nada.* A frase é

hipotética, mas representa o clima que esses alunos viviam constantemente no turno que mediavam.

Um dos casos mais marcantes foi o de um aluno mediador que tinha como principal referência o tio e este veio a falecer naquele ano. Esse menino passou a sofrer muito por conta disso e, associado ao fato da recente separação da mãe, a coisa se agravou. O aluno passou a faltar muita aula, a escola foi comunicada da situação e os professores tinham ciência. Em reuniões do conselho, foi dito por um professor: *tal aluno depois que entrou para mediação só vem piorando, agora vive matando aula e passeando no shopping*. Por mais que você conversasse com os professores e explicasse a situação, não cessava.

A mediação provoca suas emoções, transformam-nos e suas ações se modificam. Quando as ações entram em contradição com suas novas emoções – o amor – causa uma aflição muito grande por parte de quem passa por isso. Sempre que os alunos mediadores cometiam uma ação que contrariasse o perfil do mediador, o primeiro a se cobrar era ele mesmo. Muitos deles chegavam até a se questionar se podiam continuar a serem mediadores e colocavam em cheque a capacidade de aprender com os erros. Não compreendiam que os erros são necessários para que ocorra a mudança e refletir sobre ele era o primeiro passo.

A pressão que sofriam por serem obrigados a se comportarem de forma exemplar causava uma grande frustração em todos. O grande desafio foi fazer com que continuassem acreditando no potencial que tinham e o que faziam era importante. Durante a sessão de mediação, eles eram cuidadosos para que não se estabelecessem ali culpados e vítimas, mas fora da sala da mediação, não eram tratados assim pelo corpo escolar. Esta situação foi o que mais os angustiaram. Em algum momento, de alguma forma, isso acabou chegando aos familiares e o processo se agravou de tal forma que alguns pais também começaram a ameaçar os filhos, tirando-os da mediação caso tivessem problemas na escola.

A situação só melhorou um pouco quando, durante uma mediação, surgiu uma situação que envolvia crime.

7.1.4.3. Quando um crime é relatado durante a mediação

Diante de todas as situações vivenciadas durante aquele ano de 2017, essa, foi sem dúvida, a mais desafiadora. Uma aluna foi até os mediadores, a princípio, para pedir uma mediação, mas, na verdade, ela só queria conversar. De fato, alguns alunos iam até a sala de mediação para conversarem com os alunos mediadores, em especial, aqueles que já haviam sido mediados, pois fazia parte do procedimento. Mas, essa aluna nunca havia feito mediação e foi até os mediadores durante o recreio, na verdade, para pedir um conselho. A aluna estava sofrendo abuso em casa pelo padrasto.

A partir deste momento, os alunos adotaram de forma exemplar o procedimento que haviam aprendido durante a capacitação de mediação. Paralisaram a conversa de forma amigável e disseram que tinham que me chamar.

Quando eu cheguei à sala, a menina estava lá sendo tranquilizada pelo outro aluno. Ela relatou os abusos e queria ajuda para denunciar. Já havia falado com a mãe e com a avó, mas ambas não acreditaram nela. O pai não morava com a mãe e não sabia de nada. Foi feita a comunicação à direção da escola e todas as medidas foram tomadas. O caso foi denunciado no mesmo dia juntamente com a Guarda Escolar e com apoio da Vara da Infância e Juventude. O caso foi solucionado de acordo com os procedimentos legais e penais.

A rapidez como foi resolvida a situação e a forma como os dois alunos mediadores conduziram o processo foi exemplar. Nenhum aluno, nem os outros mediadores, tiveram acesso à situação. Somente uma professora que acabou ficando sabendo por conta da presença da Guarda Escolar que nos parabenizou, sem revelar, diante de todos ali na sala dos professores. Eu agradei e pedi sigilo do caso, pois poderia gerar um constrangimento muito grande por parte dos envolvidos.

Como já falamos outras vezes, a mediação transformativa tem seus resultados em longo prazo, mas em situações específicas podemos perceber seus efeitos com certa rapidez. O que nos ajudou muito é que nos constituímos em rede e tivemos apoio imediato da direção escolar, Guarda Escolar, Vara da Infância e Juventude. É importante ressaltar que os dois alunos mediadores só participaram até o momento inicial da conversa com a aluna.

Esta situação causou certo alívio em todos nós por diversos motivos; primeiro porque estivemos diante de uma situação grave, nós havíamos estudado sobre como proceder nessas situações, mas não imaginávamos que isso iria acontecer tão cedo e que teríamos condições de conduzir. Os alunos ficaram satisfeitos e motivados. Mesmo sofrendo críticas, nós sabíamos que poderíamos fazer a diferença. Naquela semana, fomos convidados a comparecer à Primeira Vara e lá a juíza parabenizou a atuação dos alunos mediadores e, para surpresa dela, os alunos não sabiam do que se tratava. Somente os dois alunos sabiam e eu expliquei que a confidencialidade é levada à risca.

O momento ficou marcado devido ao fato de os alunos terem sido recebidos pela juíza com traje de toga. Isso deu um novo fôlego a todos nós. Uma das falas mais surpreendentes foi quando a juíza perguntou se já conheciam a Vara e um deles contou que já tinha ido ali outras vezes, por conta do irmão que havia sido preso por roubo. Emocionado, disse que agora se encontrava no mesmo ambiente por motivo diverso.

Eles conheceram todos os espaços da Primeira Vara e todos os funcionários. Naquele ambiente, eles eram os alunos que resolveram de forma eficiente uma situação grave dentro da escola e, por isso, receberam parabéns pela atuação. Já, na escola, praticamente ninguém sabia do ocorrido (como devia ser) e continuavam sendo criticados.

Figura 42 – Visita dos Agricultores da Paz à Primeira Vara.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Nós começamos a entender o quanto é complexa a atuação do aluno mediador dentro da escola. Esta compreensão deixou a todos mais tranquilos para resolver as questões que enviam a cobrança por parte dos professores.

Após o episódio, a aluna que sofria abuso passou a integrar a equipe de mediadores. Já era terceira geração de mediadores formada. E, é justamente isso que explicávamos que a nossa preocupação está mais com os processos, com os usos das ferramentas que a mediação proporciona do que com a quantidade de acordos que são conquistados.

O que buscamos não cabe em uma caixa, ou em uma técnica ou pode ser medido por régua, pois transborda, é complexo e invisível.

Figura 43 – Complexo e invisível.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

7.1.5. A Mediação Escolar Em Evidência

No ano de 2017, foram feitos dois grandes eventos que tiveram como destaque a mediação escolar em Vila Velha. O primeiro foi uma roda de conversa elaborada pelo curso de direito do qual eu fazia parte. “Práticas Restaurativas e Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar”. O evento fazia parte do projeto de

iniciação científica do qual eu participava e contou com a presença das quatro escolas envolvidas no projeto, além dos representantes da Vara da Infância e Juventude e da Universidade. O evento lotou o anfiteatro. Toda a rede que envolve a mediação escolar estava presente.

Cada escola levou alunos mediadores para relatarem as experiências que estavam vivenciando desde o início do projeto. Foi a primeira vez que o projeto foi apresentado ao público acadêmico e a receptividade foi imensa.

Figura 44 – Agricultores da Paz no anfiteatro.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Figura 45 – Apresentação musical.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Figura 46 – Narrativas de alunos mediadores.



Fonte: Arquivo da autora, 2017

O evento contou com uma programação bem diversificada, música, poesia, informações e muita emoção tomaram conta daquele palco naquele momento. O trabalho realizado nas escolas, os professores envolvidos eram trazidos nas falas pelos alunos ali presentes.

Figura 47 – Redes: representantes da Justiça, SEMED e GE.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Outro evento também realizado em 2017 foi o encontro de mediadores. Foram reunidos os mediadores das quatro escolas polos. Foi um momento de reciclagem e de encontros.

Figura 48 – Primeiro Encontro de alunos mediadores de Vila Velha.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

O evento contou com a participação dos alunos da UFES que desenvolvem atividades de mediação, participando de competições no Brasil. Estavam ali, alunos mediadores das quatro escolas polos. Um encontro que rendeu muita troca de experiência.

No final do ano de 2017, em decorrência das eleições para diretor, suspendemos as atividades que repercutiam em eventos.

7.2. SOBRE AS CONVERSAS NO COTIDIANO ESCOLAR

7.2.1. Adubar, Irrigar E Amar

O ano de 2018 iniciou-se com a continuidade da suspensão das atividades. A escola agora contava com uma nova diretora a qual também abraçou o projeto. Durante reuniões que foram feitas entre representantes da escola e a Vara Infância e Juventude, ficou determinado que os alunos mediadores fossem “cuidados” para que pudessem dar continuidade às atividades. Desta forma, foram feitos círculos de

paz e de diálogo com os alunos mediadores durante três dias e acompanhamento psicológico em parceria com a faculdade de psicologia. Foi um processo de autoconhecimento que, de acordo com Cury (2019),

Por não conhecermos algumas das camadas do tecido que nos tece como *Homo sapiens*, essa fascinante e contraditória espécie pensante, não sabemos relaxar, gerenciar nossas emoções, aquietar nossos pensamentos, ser pacíficos e pacificadores. Reitero, pacificar conflitos começa primeiramente por aprender a pacificar minha mente, e pacificar minha mente começa por aprender a ser um bom gestor da minha emoção, e para ser um bom gestor da minha emoção, tenho de aprender a impugnar, discordar e confrontar minhas próprias emoções e pensamentos perturbadores (p. 6).

Neste ano, aprofundamos o conhecimento sobre as práticas restaurativas através dos Círculos de Conversas e de Paz e experimentamos diversas atividades desenvolvidas em várias partes do estado. Entre elas, Viana, Conceição de Castelo e Mimoso do Sul. Além disso, levamos os círculos de diálogo para as escolas polos como forma de reforçar a sensibilização do projeto Reconstruir o Viver.

As mediações só retornaram depois que os alunos participaram dos círculos e, paralelamente, continuamos formando outras turmas para suprir as vagas que surgiram.

O ano de 2018 foi também um ano em que a mediação e as práticas circulares se estabeleceram tendo um núcleo centralizador no polo na Universidade Aberta do Brasil – UAB. As atividades e capacitações para a serem centralizadas contando com um apoio logístico. As reuniões e os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas nas escolas passaram a se localizar no polo UAB. Ao mesmo tempo, o projeto Reconstruir o Viver estava se expandindo para outras localidades do estado, como Vitória e Cariacica.

Desta forma, 2018 iniciou com as atividades da escola com os Círculos de Paz. Buscávamos um novo recomeço. No primeiro dia letivo, vários agentes que foram capacitados pela Vara em Círculos de Paz, planejaram as atividades e recebemos os professores e funcionários trazendo essa nova ferramenta.

Com a chegada do novo ano, era o momento de retomar a mediação escolar, pensando de prospectiva, aprendendo, levando consigo tudo que havia aprendido e os pontos que faltavam. Era o momento de tentar acertar. Era o momento de estreitar os laços e cuidar um do outro. Foi assim que, antes de iniciar o ano letivo, proporcionamos aos professores um momento para que pudessem falar e se

expressar. Um momento de afeto. “O círculo de construção de paz é, acima de tudo, um lugar para criar relacionamentos. É um espaço em que os participantes podem se conectar um com os outros” (BOYES-WATSON; PRANNIS; BASTIANI, 2014, p. 18).

Os círculos foram pensados levando em consideração as particularidades do grupo. Entendeu-se a necessidade da Guarda Escolar como componente nos círculos, pois ela sempre estava na escola em vários momentos críticos e era importante que ambos se reconhecessem num processo que compreende a educação das crianças e adolescentes.

Além disso, os objetos colocados no centro faziam parte do cotidiano da escola. Por ser um grupo muito unido, era comum fazer reuniões regadas a café, bolos e outras guloseimas, sendo o café o ingrediente mais importante.

Figura 49 – Centro utilizado nos círculos.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Este é o momento em que os professores oferecem algo para o colega levando a ponta do barbante, ao final se forma uma rede. Uma rede de afetos compartilhados. “A primeira maneira de fortalecer nossa atitude de doação é compreender como criar valor para os outros pode nos ajudar a atender às nossas necessidades” (FISHER; URY; PATTON, 2015, p.112).

Figura 50 – Círculo realizado por membro da Guarda/professores do vespertino.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

O momento de compartilhar experiências e superações nos trazem muitas emoções. Cada um fala das expectativas que tem para o novo ano que inicia. Muitos professores estavam chegando à escola naquele momento e não conheciam os projetos. “Em alguns círculos, é crucial se tirar o tempo para que as pessoas compartilhem histórias de suas próprias vidas, de modo que possam aumentar sua compreensão uma da outra e construir empatia” (BOYES-WATSON; PRANNIS; BASTIANI, 2014, p.57).

Figura 51 – Equipe do noturno: compartilhando experiências.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

No final do círculo, o clima é de alegria, pois a última rodada de compartilhamento tem por objetivo resgatar os laços e encerrar com leveza.

Um dos pressupostos dos círculos de paz é que todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos. Sendo assim, todos querem amar, ser amados e respeitados. Em algumas isso é evidente, mas em outras, fica mais encolhido (BOYES-WATSON; PRANNIS; BASTIANI, 2014).

Durante as rodadas, os professores falam de si, de seu envolvimento na profissão, na vida pessoal. Os Guardas e outros facilitadores também compartilham suas aflições. No círculo, não há hierarquia e nem espaço para atitudes egoístas ou individualistas. Os que os une é o afeto. Não é pedido, mas sempre quando um círculo é bem planejado e conduzido, ao final a empatia é forte e as emoções são exacerbadas através de abraços e muitas lágrimas.

“Para cultivar a generosidade é essencial descobrir a pura alegria” (FISHER; URY; PATTON, 2015, p.115).

Figura 52 – Professores do matutino.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Ao final, tivemos um lanche regado a muito café e afeto com os participantes dos círculos.

Figura 53 – Professores do vespertino e Guarda Escolar.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Essa irrigação e adubação de afetos pelas rodas de conversas tinham objetivo de impactarem sobre o ano de 2018. Estávamos ali pessoas que atuavam nas mais diversas áreas na educação. Os profissionais na secretaria, os bibliotecários, o pessoal da robótica e da mediação. Somado a tudo isso, ainda estava ali a Guarda Escolar, todos passaram, pelo menos, duas horas compartilhando emoções, ouvindo o outro, reconhecendo o outro como legítimo na convivência.

7.2.2 Crescer Para Todos Os Lados

O impacto superou as expectativas e, durante o ano de 2018, novas turmas foram formadas, agora com a ajuda do polo UAB e participação ativa de mais dois professores do vespertino. Éramos três neste ano de 2018. Buscamos formas de trazer os professores mais para perto do projeto, incluindo-os nas atividades.

Uma das dificuldades que os alunos mediadores possuíam era na hora de resumir as histórias e, para ajudar nesta questão, convidamos a professora de português para ajudar dando um curso sobre o assunto.

Figura 54 – Aula de português para os alunos de mediadores.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

A professora de artes ajudou, confeccionando cartazes junto aos alunos, os quais deveriam transmitir os princípios da mediação e os espalhou pela escola. O professor de ensino religioso tratou de temas específicos nas aulas. Além disso, foi pedido aos professores que incentivassem a iniciativa dos alunos e desta vez obtivemos mais sucesso. O que nós propomos não se trata da resolução de conflitos, mas sim, a sua transformação. Nos dizeres de Jhon Paul Lederch, (2012),

Transformação de conflitos é visualizar e reagir às necessidades e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudanças construtivos, aumentarem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos (p.27).

Os alunos da primeira geração passaram a ajudar na formação dos demais alunos. E a fala recorrente é que esses novos mediadores já chegaram ao curso sabendo muito sobre a mediação. Um deles (veterano), durante a capacitação, expôs que, em seu primeiro dia do curso, não fazia ideia do que se tratava a mediação e que ali, neste ano de 2018, grande parte dos presentes já sabia e, inclusive, conheciam algumas das técnicas. Foi quando soubemos que muitos desses novos mediadores já tinham sido mediados.

A capacitação desta turma envolveu um grupo maior da escola, o que possibilitou maior conexão entre o projeto e o restante da instituição.

Esta nova turma que foi capacitada era composta por alunos do quarto ano, do turno matutino e outros de diversas séries. Desta vez, entre os diversos critérios para seleção, também incluímos a indicação da coordenação.

O professor que passou a fazer parte da equipe era coordenador da manhã e conhecia o projeto, e também contamos com a entrada da pedagoga participando da equipe. Essas duas pessoas reforçaram e inovaram o trabalho que já vinha sido feito nos dois anos anteriores. A ajuda das facilitadoras do polo UAB, também ajudou bastante, pois era uma equipe destinada exclusivamente a auxiliar as escolas. A Vara da Infância e Juventude continuou o apoio.

A semente da paz foi semeada pelos Agricultores da Paz em 2016; em 2018 ela recebeu sua primeira adubação. Começando a germinar.

Figura 55 – Nova equipe de mediadores formada em 2018.



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

7.2.3. Mediação E Prevenção Da Violência

O potencial das práticas da mediação na condução dos conflitos e prevenção da violência ficou bem claro através dos dados e informações trazidas em depoimento pelo professor que também é coordenador e que, no ano de 2018, passou a fazer parte da equipe da mediação. Segundo ele, o que difere essencialmente os procedimentos da coordenação e os da mediação é o princípio da voluntariedade: *nenhum aluno pede para ir para a coordenação, mas pede para ir para a mediação*. Não é o único ponto que difere, mas é, sem dúvida, o que mais distancia as duas práticas.

Durante o ano de 2018 foi feito, por este professor, pela primeira vez, um estudo quantitativo sobre o número de violências registradas pela coordenação nos turnos matutino e vespertino. É importante destacar que, naquele ano, as mediações

foram suspensas (pouquíssimas ocorreram) para que fossem capacitados novos professores tutores e alunos mediadores.

O estudo trouxe algumas informações que puderam auxiliar na compreensão sobre o contexto (Solo) em que a semente vem sendo semeada.

Sendo assim, ao realizarmos um pequeno recorte no universo das ocorrências disciplinares registradas nos turnos *matutino* e *vespertino* em 2018 e contemplando os casos notadamente de *agressão física*, *agressão verbal* e casos de *bullying (declarado)*, pelos coordenadores destes turnos, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 9 – Total dos casos de agressão.

| TOTAL DOS CASOS DE AGRESSÃO NOS TURNOS: | | TOTAL GERAL |
|---|------------|-------------|
| MATUTINO | VESPERTINO | |
| 103 casos | 117 casos | 220 casos |

Fonte: Pastas de registro de ocorrências disciplinares elaboradas em consonância. RESOLUÇÃO Nº 21/2013: Regimento Disciplinar das Instituições Escolares da Rede Municipal de Vila Velha.

Se por um lado, durante as capacitações, os alunos já demonstravam conhecer a mediação, as técnicas, já se familiarizaram com a proposta de Cultura de Paz, por outro, os dados que o professor trouxe gerou reflexões.

Segundo o professor, que é coordenador do turno matutino, a mediação teve um impacto significativo na redução do *bullying*, principal problema enfrentado nas turmas da manhã. Informação que conforta aquela trazida pelos alunos mediadores na época que realizaram as mediações naquele turno durante o ano de 2017. Na época, os alunos sentiam que a mediação talvez não tivesse efeitos significativos nos casos de agressões sistemáticas, mas a informação trazida pelo coordenador é diversa. Como já fora dito, podemos perceber que, entre muitos aspectos relevantes que a mediação pode auxiliar, um deles é a identificação das formas de violências.

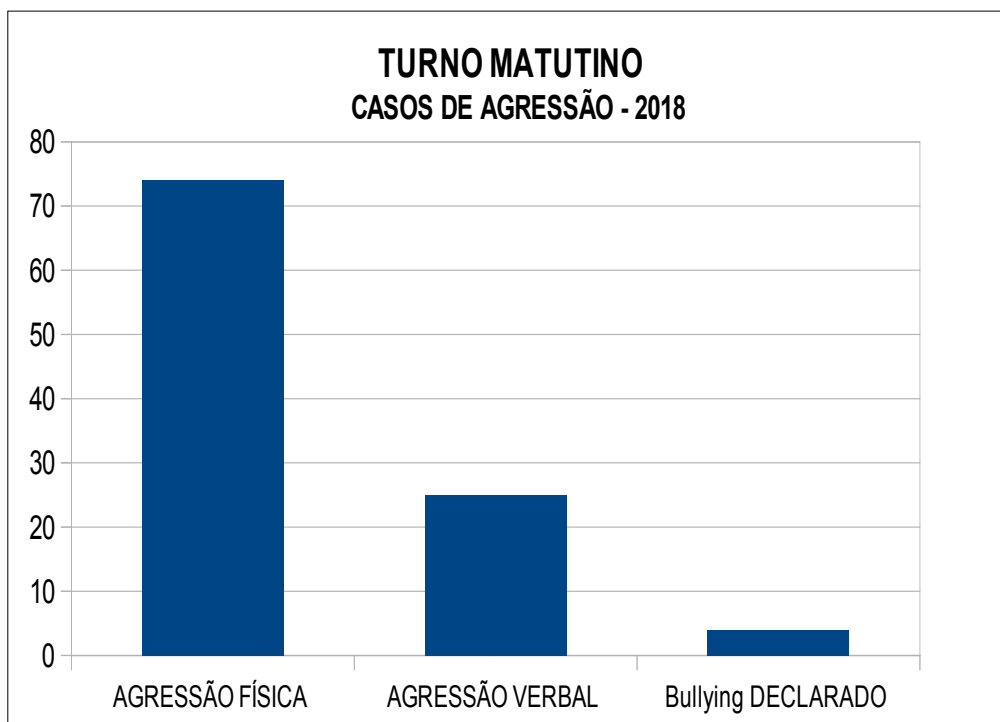
De acordo com o professor, os casos de *bullying* reduziram durante o período em que a mediação atuava efetivamente. Lembrando, como já havíamos falado antes, não foi possível medir ou quantificar os 'resultados' das mediações daquele ano. Os dados trazidos pelo professor foram produzidos no final de 2018.

Consideramos, também, que os casos que envolvem agressões física ou verbal são mais fáceis para o coordenador identificar, agir e tomar decisões, mas quando se trata do *bullying*, envolvendo agressão psicológica, a identificação é complicada e, em tais casos, necessitam de uma conversa mais demorada. Nesta situação, a mediação, através da escuta ativa, consegue ter um impacto mais significativo e eficiente.

Ao compor a nova equipe de mediação, o professor viu a necessidade de mapear a violência dentro da escola em decorrência da preocupação com a quantidade de registros, o qual ficou claro ao analisarmos os dados da tabela. Nelas, percebemos uma similaridade nos registros dos dois turnos selecionados e, ainda, chegou-se à média de UM caso de agressão para cada DOIS dias, tendo como parâmetro os duzentos dias letivos previstos na legislação vigente. O preocupante é que este fenômeno ocorre em cada turno individualmente.

Buscando aprofundar um pouco mais a análise e chegar a possíveis particularidades nas semelhanças observadas, confrontaram-se os dados entre os turnos a partir dos gráficos abaixo:

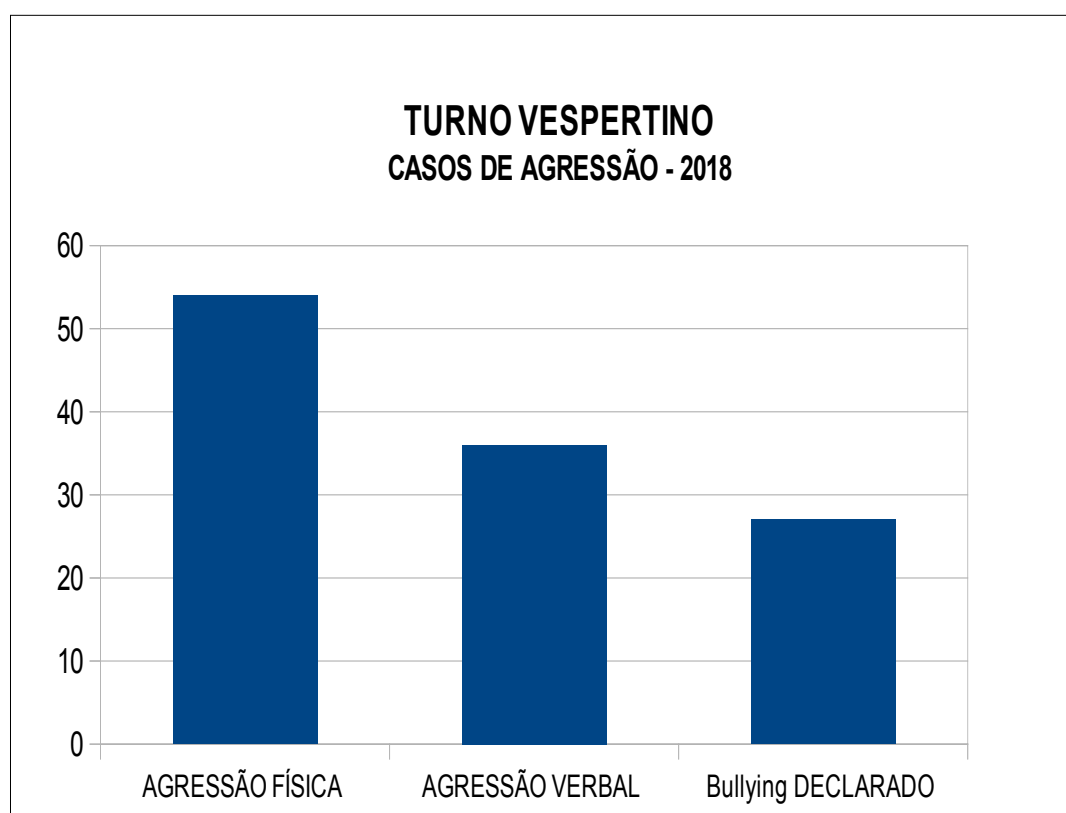
Tabela 10 – Casos de agressão no Matutino.



Fonte: Pastas de registro de ocorrências disciplinares elaboradas em consonância RESOLUÇÃO Nº 21/2013.

O gráfico do turno matutino nos revelou que os casos de violência física representaram mais de setenta registros no ano de 2018, atingindo a média de UM caso a cada três dias letivos. As ocorrências de agressão verbal correspondem a vinte e cinco registros, perfazendo a média de um caso a cada oito dias letivos. Registros de *bullying* declarados representam quatro casos. Agora observemos o gráfico do turno vespertino:

Tabela 11 – Casos de agressão no Vespertino.



Fonte: Pastas de registro de ocorrências disciplinares elaboradas em consonância RESOLUÇÃO Nº 21/2013.

No caso acima, a violência física apresenta resultado inferior ao observado no turno matutino, atingindo a marca de cinquenta e seis casos registrados e a média de uma ocorrência a cada quatro dias letivos. Já os casos de agressão verbal, com trinta e seis registros, perfazem a média de uma ocorrência a cada cinco dias, superando os registros de mesma natureza observados no turno matutino. Preocupante é o resultado do *bullying* declarado, com a marca de vinte e sete registros, e com média de um caso a cada SETE dias, ou seja, um registro por

semana. A figura síntese abaixo poderá orientar nossa reflexão, complementando a análise dos gráficos:

Tabela 12 – Média de Violência por dia.

| MÉDIA DE DIAS PARA OBSERVAÇÃO DE UM CASO – 2018 – Ocorrência: | | |
|--|--------------------|--------------------|
| TIPO DE VIOLÊNCIA | TOTAL GERAL | MÉDIA GERAL |
| Violência Física | 128 | 2 dias |
| Violência Verbal | 61 | 3 dias |
| <i>bullying</i> declarados | 31 | 6 dias |

Fonte: Pastas de registro de ocorrências disciplinares elaboradas em consonância RESOLUÇÃO Nº 21/2013.

Observando a figura acima, chegamos à conclusão que as diferentes modalidades de violência constituem uma cultura que ainda permeia as relações e a resolução de conflitos entre a maioria dos/as alunos/as. Neste contexto, um projeto que promova o protagonismo dos/as alunos/as na reflexão e promoção de uma cultura de paz e de respeito às diferenças com vistas a uma convivência sadia e emancipadora das relações humanas consiste numa alternativa bem-vinda para ajudar a sanar esta triste realidade (SALES, 2007).

Quando questionado sobre qual das duas áreas se sente mais à vontade em atuar, sendo coordenador ou professor tutor de mediação, é enfático ao dizer que prefere ser tutor, pois, segundo ele, o trabalho do professor tutor é conduzir o aluno para que ele seja protagonista dentro do projeto. É um trabalho em rede, pois o projeto engloba alunos “veteranos”, os que foram formados em 2016 e 2107 que auxiliam os formados em 2018, além dos três professores tutores que trabalham sempre em parceria formando uma rede. Já na coordenação, o coordenador *toca todo o processo sozinho*.

Segundo ele, durante o ano de 2018, o aumento significativo dos casos de violência, sendo que neste caso referindo-se à agressão física, verbal e *bullying*, decorrem do fato de que as mediações diminuíram naquele período para que se formassem mais alunos. E, isso evidencia dois aspectos: primeiro, que a escola precisa do projeto e, segundo, que a suspensão do projeto teve um impacto negativo na prevenção.

Quando questionado sobre suas expectativas, ele espera que, com o retorno das mediações, os casos de violência comecem a diminuir. Os desafios ainda são muitos e segundo o professor, entre eles foram elencados a falta de espaço adequado para a relação das mediações e uma maior cooperação e reconhecimento dos colegas quanto à importância e atuação da mediação na escola.

7.2.4. Mediação na Vida

Para além dos números quantificantes e das pesquisas cartesianas, também nos interessa saber quais os efeitos da mediação nas pessoas que a vivenciaram ou vivenciam atualmente. Estamos em busca daquilo que, normalmente, não aparece nas tabelas e escapa ao visível. Estamos em busca do invisível (FERRAÇO, 2008).

No início do ano de 2019, uma aluna da EJA veio até a coordenação para conversar sobre a situação que uma colega. Uma aluna da mesma série havia tentado se matar e se encontrava internada naquele momento.

A escola já tinha conhecimento da situação e já vinha tentando se comunicar com a família. Neste dia, essa aluna veio conversar e pedir que *fizéssemos com a colega o mesmo que havia sido feito com ela*. No momento, ficamos sem entender e então, a aluna contou que participou de uma mediação quando estudava no período vespertino. Eu me recordava da mediação, cuja questão girou em torno de uma briga que tivera com sua amiga. Durante a mediação, também foram reveladas questões familiares, o que já vimos ser chamado de a parte do *iceberg* que ninguém vê (ALMEIDA, 2014). A aluna, então, relatou que voltou outras vezes à sala de mediação para conversar com os mediadores, não se tratando de uma mediação, mas sim, de uma simples conversa. De fato, eu percebi que alguns alunos iam até a sala para conversar e, neste caso, não havia necessidade de um professor tutor de mediação.

Ela contou que, o que a levava até à sala de mediação, era porque também tinha tentado se matar, além do hábito de se mutilar. A briga com a amiga era porque ela tentava convencer que era errado tudo aquilo. A partir da primeira vez que ela participou da mediação, sentiu-se segura no ambiente, em especial devido à confidencialidade e pelo fato de conversar com pessoas da idade dela e que não a julgava (IUGMAN, 1996). Segundo ela, os mediadores a ouviam sempre que se

sentia angustiada e segurava suas mãos. Sempre que ela começa a sentir vontade de morrer ou de se mutilar, ela ia lá para conversar e isso a ajudou muito.

Durante aquela época, às vezes, a coordenação reclamava que algum aluno estava “matando aula” na mediação. E sempre íamos à sala para conferir e os alunos mediadores diziam que estavam apenas conversando. Como era normal os alunos mediados retornarem à sala para contar como estavam se sentindo após a mediação, eu não via nenhuma anormalidade. Fazia parte do monitoramento.

A aluna veio pedir que fizéssemos com a colega o mesmo que fora feito com ela. A dúvida que me veio: o que havíamos feito? Qual é, de fato, o potencial da mediação? O objetivo era evitar agressões, brigas, era criar uma cultura de paz na escola através do diálogo. Mas, o que aconteceu naqueles anos foi algo ainda maior.

Percebemos, também, que muitos alunos ampliaram seus horizontes, seus sonhos, alguns queriam seguir a carreira jurídica e continuar sendo mediadores quando fossem advogados. Outros desejavam a carreira psicológica por considerarem que se viam ajudando as pessoas a resolverem seus conflitos internos.

Zoé Rios (2012) elenca algumas possíveis potencialidades trazidas pela mediação:

- Participação do educando como protagonista de seu processo de aprendizagem;
- Criação de oportunidades que propiciem um contínuo crescimento e desenvolvimento, e que o torne independente e autônomo;
- Reflexão sobre as desigualdades sociais, diferenças socioeconômicas, e as individualidades de cada um;
- Formação de agente de transformação e crescimento do educando como cidadão participativo e responsável.
- Formação de valores e atitudes comprometidas com relações saudáveis no entorno social;
- Oferta de vivências e atividades nas perspectivas interdisciplinar e reflexiva (78).

Essas possibilidades podem ser verificadas através das conversas com os alunos mediadores da primeira turma. Um dos casos mais contundentes foi o depoimento de um aluno, atualmente com 18 anos. Segundo ele, foi graças à mediação que a vida dele tomou um rumo muito diferente daquela que tinha sido trilhada para ele.

Os amigos que ele possuía antes da mediação estão, atualmente, envolvidos com drogas ou mesmo presos e sem estudar. Com a mediação, ele se afastou deles e encontrou amigos verdadeiros, amigos que faziam as coisas corretas.

Com a mediação, ele foi capaz de abandonar atitudes típicas como agressão aos professores, colegas e família. De fato, não tinha um só dia que não ia parar na coordenação. Porém, com o envolvimento na equipe de mediação, isso foi diminuindo e, hoje, ele se sente mal quando alguém trata com desrespeito algum professor.

Atualmente, ele estuda à noite numa escola estadual e lá, como ninguém sabe do histórico dele, todos o consideram muito comportado, *nem imaginam como já fui bagunceiro...*: senta na frente, presta muita atenção e procura ser sempre respeitoso com todos.

Este aluno representa a maior transformação ocorrida entre os alunos mediadores. Atualmente, ele ajuda nas atividades esportivas que a escola participa tomando conta das crianças. Quando estudava à noite, ele comparecia no vespertino e ajudava a coordenação, ficando na sala até a chegada dos professores. Em momento desses ele disse que achava que levava jeito para ser professor porque os meninos do sexto ano gostavam dele. E, de fato, eu pude comprovar que os alunos o chamavam sempre de “tio” e comemoravam quando ele chegava à sala. Lederach (2012, p.53) nos ensina que:

A transformação nos compele a refletir sobre vários níveis e tipos de processo de mudança, ao invés de nos dedicarmos unicamente a uma solução operacional. Os processos de mudança envolvem tanto o conteúdo episódico do conflito quanto seus padrões e subjacentes e contextos, ou epicentro. É preciso conceber múltiplos processos de mudanças que tratem das soluções para os problemas imediatos e, *ao mesmo tempo*, processos que criem uma plataforma capaz de promover mudanças de longo prazo nos padrões relacionais e estruturais.

Dentre muitos relatos que esse aluno expôs, o que ficou mais evidente é o sentido de ética. Do que é errado, do que é certo, da forma como uma pessoa boa deve agir. Segundo Carlos Eduardo de Vasconcelos, (2017), “é possível a postura cooperativa de qualquer pessoa bem orientada e comprometida, desde que humildemente se disponha ao aprendizado de atitude meditativa que prioriza o silêncio e a escuta” (p. 240).

Chrispino & Chrispino (2011) enumera motivos para os duvidosos sobre a implantação da mediação escolar:

1. A capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. A capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. A capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. A capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. Você pode aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. A capacitação em resolver conflitos pode contribuir para a prevenção dos usos do álcool e de drogas;
7. Você poderá sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz no mundo (p. 91)

A seleção de amizades e o afastamento de alguns grupos nocivos também foram comentados por outros alunos mediadores. Segundo eles, *perdemos muitos “amigos”*. É importante ressaltar que esses alunos moram em um local tomado pelo tráfico e que muitos deles são usuários de drogas ou, no caso das meninas, acabam se envolvendo com traficantes. Muitos deles já presenciaram tiroteios e passaram por diversas abordagens pela polícia. Além de terem algum amigo ou parente cumprindo pena. Quando eles falam que perderam amizades é que a mediação talvez lhe tenha oferecido outras possibilidades, fazer parte da mediação e fazer parte de um grupo de amigos principalmente. É pertencer a uma equipe que tem uma missão muito nobre que é levar a paz, evitar brigas e todo tipo de violência através de técnicas do diálogo e da escuta. É fazer o bem, é ser bom com o outro e, principalmente, consigo mesmo.

8. UM PROCESSO CONTÍNUO: desafios e recomeços

A mediação escolar foi um projeto que chegou até os praticantes de uma escola fundamental através do poder judiciário em 2016 como proposta para a construção de uma Cultura de Paz. Apresentou uma série de técnicas e ferramentas para serem utilizadas no cotidiano escolar. A mediação em si, como forma alternativa de resolução de conflitos dentro do poder judiciário, é muito inovadora e o Brasil é um país que caminha em passos lentos. A mediação escolar foi implantada no cotidiano de uma escola de ensino fundamental em Vila Velha, sendo esta a primeira escola a realizar mediações, dentre as outras quatro escolas piloto escolhidas no início do projeto.

As práticas da mediação e as formas de encaminhar os processos realizados pelos praticantes desta proposta produzem uma série de movimentos em lugares há muito inertes e seguros por uma habitualidade e ações desprovidas de reflexões.

A escola é um local de convivência, no entanto, seus atores nem sempre se reconhecem e se legitimam nos processos vividos. Como linhas que não se cruzam, como pontos de uma rede que não se entrelaça, a condução dos conflitos escolares descarta seus agentes. Enquanto o professor quer os alunos prestando atenção em sua aula, o que não corresponde a essa expectativa, acaba por ser interpretado como indisciplinado; por outro lado, o aluno se encontra em outro paralelo envolvido em uma situação de conflito e a aula já não faz sentido naquele momento.

Pensar uma Cultura de Paz faz parte de um anseio da humanidade. Evidenciar a resolução de conflitos quando pensado de forma prática e realista no mundo dos adultos parece pertencer a um mundo utópico. Contudo, a mediação de conflitos já está bastante consolidada em vários países como Argentina, Estados Unidos e países da Europa. O poder judiciário foi capaz de se modernizar e transformar a forma de compreender o litígio, buscando novas formas mais eficientes.

No entanto, o ambiente escolar é ainda mais endurecido e, quando um projeto deste adentra seus espaços provocando movimentos, causa rachaduras na cobertura ressecada pelo tempo e pelas políticas tradicionais que preferem entender

o currículo como uma grade dura e inflexível, e não como uma rede maleável e cheia de movimento.

Neste contexto, o coordenador aplica a norma seguindo o processo linear que o procedimento exige. As ações consideram mais o efeito “exemplar” que pode causar, do que a reflexão e o aprendizado que pode ocorrer através do erro.

Atualmente, Vila Velha encontra-se em um dado preocupante na Educação de Jovens e Adultos – EJA: a imensa maioria de alunos que frequenta essa modalidade é adolescente. Além da defasagem no aprendizado, esses alunos também têm dificuldade de seguir as normas da escola. Ou seja, são alunos que vêm de diversas transferências compulsórias. A história de vida deles demonstra uma grande quantidade de “passagem” pelas coordenações e suspensões. Quando um aluno atinge quinze anos no ensino fundamental regular e está defasado, ou seja, um aluno com esta idade e frequentando o sexto ano, por exemplo, a escola irá sugerir à família que o matricule na EJA.

Cada vez que um aluno é suspenso, mesmo que receba atividades para serem realizadas em casa, ocorre uma quebra no desenvolvimento do aprendizado e nas relações que ele possui com a escola. Um aluno suspenso várias vezes tem uma chance muito grande de ir para a recuperação e ser reprovado. Da mesma forma, um aluno que é transferido de escola, aumenta muitíssimo, a possibilidade de reprovação. Esse índice aumenta e, aos poucos, esses alunos completam os quinze anos e são transferidos para o noturno.

A mediação trouxe uma nova possibilidade. Ela não vem eliminar as punições, mas convida o aluno à reflexão e à busca pela solução. As ações da coordenação buscam a responsabilização e suas consequências. Um aluno suspenso por agredir volta para a escola, na maioria das vezes, com a mesma sensação de quando foi advertido. Não ocorre a restauração dos laços que foram rompidos. Por outro lado, a mediação busca a solução para o conflito, sem polarizar, mas evidencia a necessidade da cooperação e da empatia. Daí, a importância deste projeto, pela insistência na potência do humano, na possibilidade de conversas e entendimentos de si e do outro como legítimos na relação. Maturana nos ensina:

Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com a aceitação e respeito do outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica.

Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo da convivência (MATURANA, 2002, p.78).

A complexidade que abrange a conceituação de violência permeia condições psicológicas, sociais, econômicas e culturais. Não existe um fator que supere o outro, mas sim, todos igualmente importantes. Atribuir uma única causa à violência, como muito se faz, ao mencionar a falta de segurança pública, é tratar algo complexo e dinâmico de forma simplista. Da mesma forma, ao atribuir como condição única à pobreza é deixar de levar em consideração um vasto complexo de possibilidades. Por outro lado, em nos cotidianos, costumeiramente, passaram designar violência qualquer abalo ou perturbação, desde um palavrão que um aluno profere ao professor até a presença de traficantes nos arredores da escola.

A violência que pode ser percebida em níveis de gravidade, desafiando gestores e estudiosos de diversas áreas com vistas à fomentação de Políticas Públicas para a Educação e Segurança. Estas duas áreas, Educação e Segurança Pública, veem-se cada vez mais interligadas diante da constatação de que o espaço escolar não pode ser visto como *ilha* isolada cercada por uma comunidade em constante conflito.

Vale lembrar que processos de violências, de vida e Segurança Pública precisam ser pensados nos enredamentos que os constituem, uma vez que falar em Segurança Pública sem um debate das condições de existências das pessoas e de problematizações das políticas sociais, torna-se uma conversa reduzida a polícias, forças armadas, armamentos, câmeras de vigilâncias, repressões e outras estratégias de controle e regulação, que parecem produzir a segurança tão desejada por todos.

Em pesquisas futuras, é interessante que se proceda à análise da aplicação de outras práticas que fazem parte do programa Reconstruir o Viver como os Círculos de Paz e nas escolas de Vila Velha. Tais práticas contemplam modos diferenciados de enfrentar a violência e trazem uma correlação com a Justiça Restaurativa.

A mediação escolar nos cotidianos dessa escola de ensino fundamental aposta em modos de viver uma cultura de paz, cujos benefícios apresentados nesta dissertação fazem transbordar para além das técnicas e dos procedimentos

adotados por ela. Os seus usos evidenciam uma aposta no protagonismo dos praticantes que se unem por um ambiente que tenha, como prática, o diálogo em sua convivência e o amor como reconhecimento do outro. É um movimento que se expande em redes e alcança outros *espaçotempos*. E as ações prosseguem:

Figura 56 – Recomeços: capacitação.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 57 – Outras ferramentas: Círculos de Paz.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 58 – Formatura 2019: outras celebrações.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 59 – Mediação de Conflitos.



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: Acesso em: 13 abr. 2017.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADAMS, DAVID. **História antiga da cultura da paz: uma memória pessoal**. Disponível em: <www.culture-of-peace.info/history/introduction.html>. Acesso em: set. 2018.

ALMEIDA, Tania. **Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos**. São Paulo: Dash, 2014.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbos de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-37.

AMSTUTZ L. Stutzman; MULLER, Judy H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atena, 2012.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ATIRADORES matam alunos e funcionários em escola de Suzano. **Veja**. Brasil, 13 de março de 2019. Disponível em:< <https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-deixa-feridos-em-escola-estadual-de-suzano/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

BLANCO, R.; KEMER, T.; PEREIRA, A. G. A construção da paz em um mundo em transformação: o debate e a crítica sobre o conceito de peacebuilding. In. **Revista de Sociologia e Política**. V. 24, n. 60, p. 137-150, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n60/0104-4478-rsocp-24-60-0137.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2018.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudo de Sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay; BASTIANI, Fátima de. No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. **Centro de Justiça Restaurativa da Suffolk University**. Trad. Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2014.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 716-732, 2016. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Injusti%C3%A7a%2C+conflito+e+viol%C3%A7%C3%A3o+um+estudo+de+caso+em+escola+p%C3%BAblica+de+Recife&btnG=&lr=lang_pt> . Acesso em: 14 dez. 2017.

BRANDÃO, et al. **Projeto Escola de Mediadores: Cartilha de Mediadores**. Rio de Janeiro: Gráfica Opção, 2002.

BRASIL. Lei 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 15 de maio de 2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 01 de jun.2018.

BRASIL. Lei 13. 140, de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de junho de 2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm>. Acesso em: 31 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC. Vol. 8, 1998.

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

CALLADO, C. V. **Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos**. Santos/SP: Editora Projeto Cooperação Ltda.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto político pedagógico: guia prático**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CNJ. **Manual da Mediação Judicial**. 6. ed. 2106.

CRUZ, A. A.; OLIVEIRA, T. C. **Mediação de Conflitos Escolares: Educação para a Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://teresacristinaoliveira.jusbrasil.com.br/artigos/429217604/mediacao-de->

conflitos-escolares-educacao-para-a-cidadania-e-direitos-humanos>. Acesso em: 5 maio 2019.

CAVALCANTE, Fernando. **As origens conceituais da construção da paz das Nações Unidas**. Univ. Rel. Int., Brasília, v. 8, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/viewFile/1328/1188>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLEAUX, João Paulo. **Maió de 1968**: As origens e os ecos dos movimentos. SemanaOn. Disponível em: < <http://www.semanaon.com.br/conteudo/8104/maio-de-1968>> Acesso: 15 jul. 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 06 maio 2018.

CHAUÍ, M., Convite à Filosofia, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003. COTRIM ... e comentários (Os Pensadores), São Paulo, Nova Cultural, 2000.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554>> Acesso em: 14 dez. 2017.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 61, 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/3995/399537955007/>> Acesso em: 14 dez. 2017.

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

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

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação de conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

CUNHA, Pedro; MONTEIRO, Ana Paula; LOURENÇO, Abílio Afonso. Clima de escola e táticas de gestão de conflito – Estudo quantitativo com estudantes portugueses. **CES Psicologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/4235/423548400001/>> Acesso em: 14 dez. 2017.

CURY, Augusto (org.). **Soluções pacíficas de conflitos para um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DEBARBIEUX, Éric. A violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBERBIEUX, Éric; BLAYA, Catharine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p.57-87. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>> . Acesso em: 06 maio 2018.

DE PAULA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2. P. 217 – 232, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500013&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 06 maio 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORS, J. et. Al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília; MEC, UNESCO, 1998.

DRAGON DREAMING. Guia Prático *Dragon Dreaming*: uma introdução sobre como tornar seus sonhos em realidade através do amor em ação. 2014. Disponível em: < <https://infinitemarteacoes.files.wordpress.com/2016/04/guia-prc3a1tico-dragon-dreaming-v02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Entre muros de ESCOLA. Direção: Laurent Cantet. França, 13 de março de 2009. 2h08min. Cor.

ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces** - reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

FERREIRA, Victor Silva; ANDRADE, Márcia Siqueira. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 245-252, 2017. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/2823/282352996012/>> Acesso em: 14 dez. 2017.

FISHER, R.; PATTON, B.; URY, W. **Como chegar ao sim**: como negociar acordos sem fazer concessões. Rio de Janeiro: Solomon, 2014.

_____. **Como chegar ao sim**: como negociar acordos sem fazer concessões. Sextante, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace reserach. **Jornal of Peace Reserch**, vol 6, n. 3. 1969, pp. 167-191.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline_Giordani/publication/317867855_Violencia_escolar_percepcoes_de_alunos_e_professores_de_uma_escola_publica/links/5968d4a4aca2728ca67bfadc/Violencia-escolar-percepcoes-de-alunos-e-professores-de-uma-escola-publica.pdf> Acesso em: 14 dez. 2017.

GIRAD, Luci. Apresentação. In. CERTEAU, Michel. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editoras Vozes, 1998.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela Maria. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 90, p. 161-178, 2016. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/3995/399544484008.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2017.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias: EDUCS, 2004.

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

IZZO, Roberta Cristina. **Memórias e projeções: a cultura da paz nas Nações Unidas de 1989 a 2001**. 2008. 172 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93192>>.

IUNGMAN, Sílvia. **Lá Mediación Escolar**. Buenos Aires: Lugar Editoria, 1996.

JARES, Xésus. Educação para a Paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre, Artmed, 2002a.

_____. **Educação e conflito**. Guia de educação para a convivência. Porto: Asa. 2002b.

KOPITTKE, Alberto. Guardas Municipais: entre a tentação da tradição e o desafio da inovação. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 10, n. 2, p. 72-87, 2016. Disponível em: <
<http://www.revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/695>>. Acesso em: 04 maio 2018.

KUHN, Tomas, S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, 2016. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798>; Acesso em: 14 dez. 2017.

MARTINS, Maria José D., O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. Revista Portuguesa de Educação [en línea] 2005, 18 (Sin mes): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418106>> Acesso em: 05 maio 2018.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

_____. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. Linguagem e realidade: a origem do humano. In: MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Values at school. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100006&script=sci_arttext&lng=pt> Acesso em: 14 dez. 2017.

MORADORES protestam contra violência em Planalto Serrano. **Gazeta On Line**, Vitória, 13 maio 2018. Disponível em: < <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/policia/2018/05/moradores-protestam-contra-violencia-em-planalto-serrano-1014131039.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.

MORI MADEIRA, Lígia; BEN RODRIGUES, Alexandre. Novas bases para as políticas públicas de segurança no Brasil a partir das práticas do governo federal no período 2003-2011. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 49, n. 1, 2015. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/2410/241033756001/>> Acesso em: 05 maio 2018.

MOORE, Chistopher W. **O processo de mediação: estratégia práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa - América, 1983.

_____. **Os sete saberes necessários do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência**: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

Narradores de Javé. Direção Eliane Caffé. Brasil, França, 2014. 100min, cor.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 162-184, jan. 2009. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz. Resolução Aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243.

PERMUY, Pedro. “Ele ia me matar”, diz outra vítima de morador de rua de Vila Velha. **Gazeta On Line**, Vitória, 05 mai. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/policia/2018/05/ele-ia-me-matar--diz-outra-vitima-de-morador-de-rua-de-vila-velha-1014130011.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.

POSSATO, B. C. et al. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, maio/ago. 2016: 357-366. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000200357&script=sci_abstract&tlng=es>; Acesso em: 01 dez. 2017.

ROSA, Pablo Ornelas. **Juventude Criminalizada**. Florianópolis: Insular, 2. ed. rev. 2013.

RIOS, Zoe. **A Mediação de conflitos no cenário escolar**; Mirella Spinelli Ilustradora. Belo Horizonte; RHJ, 2012.

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

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola, uma questão social global. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**, p. 117 citation_lastpage=

133, 2001. Disponível em: <
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>> Acesso em: 05 maio 2018.

SANTOS, Mayta L. dos; GOMIDE, Paula I. Cunha. **Justiça restaurativa na escola: Aplicação e Avaliação do Programa**. Curitiba: Jaruá Editora. 2014.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e157305, jan. 2018. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/ep/article/view/143502/138189>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SOUZA, Marcela Tavares; DA SILVA, Michelly Dias; DE CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1 Pt 1, p. 102-6, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102> Acesso em: 14 dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 275-284, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000200275&script=sci_abstract&lng=es> Acesso em: 14 dez. 2017.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Tradução de Sueli Barros Cassal. - Porto Alegre: L&PM, 2006. 152p.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2017.

VASCONCELOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico** – o novo paradigma da ciência. Campinas: Paipirus, 2002.

VERLI, Caique. Violência na Ufes leva centro a restringir horário de funcionamento. **Gazeta On Line**, Vitória, 26 fev. 2018. Disponível em: < http://www.gazetaonline.com.br/cbn_vitoria/reportagens/2018/02/violencia-na-ufes-leva-centro-a-restringir-horario-de-funcionamento-1014120671.html>. Acesso em: 18 maio 2018.

VILARINHO, Alessandra. A Cultura da Paz no Contexto Escolar. In: **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor**: PDE Produções Didático-Pedagógicas. Paraná, v. 2. Versão on-line. 2013. Disponível em < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipar_ped_pdp_alessandra_vilarinho.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

WASELFSZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. Rio de Janeiro; Flascso, 2016. Disponível em: <

https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

VILA VELHA (Município). **Resolução 21/2013**, de 27 ago. 2013. Vila Velha, 2013. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2021-2013.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

UNESCO. **Declaração de Sevilha sobre a Violência, 1989**. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/sevilha.htm>> Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Declaração de Yamoussoukro sobre a paz nas mentes dos homens**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/declaracao_paz_homens.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por> Acesso em: 10 nov. 2018.

UNESCO, Brasil. **Desafios e estratégias**. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131540_por>. Acesso em: 10 nov. 2018.
