



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

**MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO EM E
PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**BRASÍLIA/DF
2020**

GRACIANNI GUIMARÃES NUNES OLIVEIRA COSTA

**MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO EM E
PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Orientadora: Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Souza

BRASÍLIA/DF

2020

A reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, está autorizada para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Gracianni Guimarães Nunes Oliveira. **Mediação Social no contexto escolar: uma pesquisa-ação em e para a educação em direitos humanos**. Brasília: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2020.

127 fls.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília (UnB).
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Souza

1. mediação social. 2. conflito. 3.educação. 4. cultura de paz. 5. emancipação

GRACIANNI GUIMARÃES NUNES OLIVEIRA COSTA

**MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO EM E
PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, da linha e pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Souza – PPGDH/UnB (Orientadora)

Profª. Dra. Katerine Sonoda – UNIFESSPA (Examinadora Externa)

Prof. Dr. Pedro Demo – PPGDH/UnB (Examinador Interno)

Profª. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza – PPGDH/UnB (Membro suplente)

A Deus.

Ao meu marido Dogival, nosso filho Pedro Gabriel e nosso companheiro Dodô, à minha mãe, pela compreensão e parceria em todos os momentos...

...a vocês, com amor, dedico.

Em memória de
Luciano Carvalho Jatobá
Wagner Ribeiro
Isaac Falcão Chaves Júnior

Todas as vítimas da *Covid-19* que deixaram
essa existência durante a construção deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Nair Heloísa Bicalho de Souza, pela primordial orientação e acolhimento caloroso durante a construção desse trabalho.

À banca, composta pelas (os) professores (as) e pesquisadoras (es) Katerine Sonoda ,Pedro Demo e Regina Lúcia pelas preciosas orientações decisivas para este trabalho.

À minha mãe e a (o)s meus irmãos (o)s, por tudo que representam: coragem, dedicação, amor, e por acreditarem na educação como alternativa para realização da justiça social.

Ao meu amado Dogival pelo companheirismo, por ter decidido estar comigo para o que der e vier, principalmente pela coerência entre o que diz e o que faz, por mais pessoas como você.

Ao meu querido filho Pedro Gabriel por todo o aprendizado e vivências que tivemos e teremos no amadurecimento de nossas vidas e nosso cãopanheiro Dodô por toda alegria e amor que nos traz.

A todas as professoras da pós-graduação em especial a Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo às/aos colegas mestrandas (os) e doutorandas (os) que me incentivaram e contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste trabalho, em especial à Flávia Beleza, Paula Regina, Francisco Márcio, Patrícia, Dárliton, Ricardo e Hugo , Katilen , Fernanda e Bárbara Diniz.

Aos amig@s que acompanharam essa pesquisa, incentivando e colaborando, Adriano, Bárbara, Cristiano, Raquel, Priscilla, Angélica, Ana Maria, Daniela e a minha maior incentivadora e a quem eu admiro muito, a mamãe do Valentim.

À EAPE, em especial a Cléssia Santos pela parceria e disponibilidade e a comissão de afastamento na pessoa da Alzira pelas orientações e cuidado.

Aos autores e autoras citados neste trabalho. Por meio dessas leituras consigo vislumbrar uma educação libertadora e promotora de uma sociedade mais justa.

Aos orientadores educacionais da SEEDF pelo importante trabalho que desempenham no campo da mediação, e a Coordenadora Intermediária dos Orientadores na Regional do Plano Piloto, Edinira Martins.

Aos participantes dessa pesquisa-ação, em especial ao corpo docente e diretivo da Escola Parque 313/314 sul, aqui representados nas pessoas de Rommel e Aládia, registro aqui o meu agradecimento pelo importante trabalho que desempenham, todos foram importantes para ação e reflexão na construção deste trabalho.

"De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas."

(Paulo Freire, 1986)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado desenvolveu-se no âmbito da pesquisa em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro Avançado de Estudos Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Essa pesquisa teve como objeto de estudo as percepções dos docentes da Escola Parque 313/314 sul participante da rede integradora do Plano Piloto/ Cruzeiro sobre curso de formação em mediação social e educação em e para direitos humanos. Foi iniciada com uma introdução onde se contextualiza o campo onde a pesquisa aconteceu e as motivações para que o estudo acontecesse, posteriormente foi dividida em três capítulos. No capítulo 2 apresenta a construção metodológica dessa pesquisa, sendo a pesquisa-ação a metodologia escolhida e justificada nesse capítulo. No capítulo 3 encontra-se o referencial teórico da pesquisa, mediação social, a mediação social voltada para o contexto escolar, a experiência do Projeto Estudar em Paz (NEP), perspectivas positivas de paz e conflito, a necessidade de aprendizado com os conflitos e o cerceamento das violências, apresenta também um breve histórico da educação em direitos humanos no Brasil e a sua importância nos processos de mediação e emancipação dos estudantes. O capítulo 4 apresenta e analisa os dados coletados por intermédio de questionário aplicado aos participantes e da transcrição de grupo focal realizado com os participantes. A dissertação encerra-se nas considerações finais, com uma reflexão sobre o momento histórico vivenciado no Brasil, político e de pandemia, fazendo um balanço da percepção dos docentes em relação aos temas trabalhados durante a pesquisa, críticas e sugestões para início de novos ciclos.

Palavras-chave: Mediação social, conflito, cultura de paz, educação, pesquisa-ação, emancipação.

ABSTRACT

This master's thesis was developed in the scope of research in Education in Human Rights and Peace Culture of the Postgraduate Program in Human Rights and Citizenship of the Advanced Center for Multidisciplinary Studies at the University of Brasília. This research had as scope of study the perceptions of the teachers of Escola Parque 313/314 Sul participating in the integrating the Plano Piloto / Cruzeiro integrating network regarding the training in social mediation and education in and for human rights. It started with an introduction where the field in which the research took place and the motivations for the study to take place was contextualized, later divided into three chapters. Chapter 2 presents the methodological construction of this research, with action research being the methodology chosen and justified in that chapter. Chapter 3 contains the theoretical framework for research, social mediation, social mediation focused on the school context, the experience of the Study in Peace Project (NEP), positive perspectives of peace and conflict, the need to learn from conflicts and the curbing of violence. Also presents a brief history of human rights education in Brazil and its importance in the processes of mediation and emancipation of students. Chapter 4 presents and analyzes the data collected through a questionnaire applied to the participants and the transcription of the focus group carried out with the participants. The dissertation ends with the final considerations, with a reflection on the historical moment experienced in Brazil, political and pandemic, taking stock of the perception of teachers in relation to the themes worked during the research, criticisms and suggestions for the beginning of new cycles.

Keywords: Social mediation, conflict, culture of peace, education, action research, emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma do delineamento metodológico da pesquisa	26
Figura 2. Cartão fases da Mediação Coletiva	48
Figura 3. Conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos segundo os docentes do turno matutino (que fizeram a formação no turno vespertino).....	61
Figura 4. Conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos segundo os docentes do turno vespertino (que fizeram a formação no turno matutino).	62
Figura 5. Instrumentos considerados mais eficazes para lidar com o conflito segundo os docentes do turno matutino	65
Figura 6. Instrumentos considerados mais eficazes para lidar com o conflito segundo os docentes do turno vespertino	66
Figura 7. Violências identificadas no contexto escolar segundo os docentes do turno matutino	67
Figura 8. Violências identificadas no contexto escolar segundo os docentes do turno vespertino	68
Figura 9. Docentes do vespertino que conhecem experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF.	69
Figura 10. Docentes do matutino que conhecem experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF.	69
Figura 11. Avaliação das experiências de mediação conhecidas pelos(as) docentes do turno vespertino	70
Figura 12. Avaliação das experiências de mediação conhecidas pelos(as) docentes do turno matutino	70
Figura 13. Fluxograma das categorias e subcategorias construídas a partir do grupo focal com os(às) participantes do vespertino e matutino.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil (<i>continua</i>).....	32
Quadro 1. Breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil (<i>continuação</i>)	33
Quadro 2. Enfoques da Mediação segundo Bush e Folger.....	42
Quadro 3. Enfoques da Mediação segundo Six.....	44
Quadro 4. Enfoques da Mediação segundo o I Seminário Europeu (França,2000).	44
Quadro 5. Demonstrativo das diferentes etapas (quantitativo de participantes) da formação em mediação social.....	58
Quadro 6. Idade dos participantes	59
Quadro 7. Tempo de serviço na SEEDF.....	59
Quadro 8. Tempo de serviço na escola parque 313/314 sul	60
Quadro 9. Vínculo empregatício dos participantes com a SEEDF.....	60
Quadro 10. Segundo os docentes do turno matutino : Importância da EDH para a prática pedagógica.	63
Quadro 11. Segundo os docentes do turno vespertino : Importância da EDH para a prática pedagógica.	63
Quadro 12. Respostas dos docentes do matutino sobre a importância da mediação para a comunidade.....	71
Quadro 13. Respostas dos docentes do vespertino sobre a importância da mediação para a comunidade.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
CNDEH	Comitê Nacional de educação em direitos humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
EAPE	Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação
EDH	Educação em direitos humanos
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Programa Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	16
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1. Considerações éticas	25
2.2. Delineamento da pesquisa.....	25
2.3. Formação do corpo docente	26
2.4. Aplicação dos questionários e formação do grupo focal.....	27
3. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	30
3.1. Educação em e para os direitos humanos no Brasil: breve histórico e conceitos	30
3.2. Educação em e para os direitos humanos: Mediação e emancipação.....	35
3.3. Mediação Social.....	41
3.4. Mediação social voltada para o contexto escolar	47
3.5. Aprender com os conflitos e cessar as violências	52
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1. Perfil dos participantes.....	59
4.2. Análise dos dados encontrados	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	107
ANEXOS.....	113

APRESENTAÇÃO

Começo essa apresentação contando a minha história acadêmica no curso de Pedagogia. Na graduação, tive os primeiros contatos com muitas das referências teóricas que mantenho até hoje no contexto educacional, tais como Paulo Freire e Pedro Demo. Realizei estágio no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos. Aproveitei para deixar registrado que faço uso da primeira pessoa nestas considerações iniciais, bem como nas considerações finais. Estes são momentos da escrita onde demonstro minhas aspirações e inquietações como pesquisadora-participante dessa pesquisa.

Durante a minha formação em Pedagogia e a minha prática como educadora formal me inquietava e inquieta a lacuna existente entre as ações cotidianas e as teorias educacionais. Desde então, percebo que a teoria e a prática caminhavam dissociadas na formação e na prática de nós, profissionais da educação.

No campo formal da educação, em seguida à conclusão do curso, obtive aprovação em concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED, sendo esta minha primeira experiência oficial como educadora. Quando assumi o cargo, trabalhei em uma Instituição chamada AESOS – Associação Educacional Sons no Silêncio. Nesse espaço me foi ofertada uma formação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e fiz então o curso de LIBRAS no nível avançado. Foi um grande desafio trabalhar em um Centro especializado em surdez, as minhas inquietações aumentavam, principalmente a discussão de escolas especializadas *versus* escolas inclusivas.

Por motivos familiares, se deu a minha vinda para Brasília no ano de 2013. No ano seguinte, me especializei em Gestão e Orientação Educacional e aqui retomei meu percurso na educação.

Trabalhei em uma escola particular lecionando para alunos do Ensino Fundamental I. Concomitantemente, fui aprovada em uma seleção de contrato temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, onde trabalhei por dois anos com acompanhamento em turmas bilíngues LIBRAS/Português. Já nessa função, comecei a perceber um distanciamento entre as legislações inclusivas e as práticas cotidianas e essa mesma percepção aumentou quando assumi o cargo de Orientadora Educacional também na SEEDF, em 2016.

Como servidora pública e orientadora educacional, tive contato com o contexto escolar de uma forma bem ampla, pois o orientador educacional transita em todos os espaços

escolares, atendendo estudantes, docentes, pais, enfim, toda a comunidade escolar. Tem ainda como atribuição pensar e repensar projetos junto a equipe gestora e pedagógica que auxiliem a escola tornar-se mais acolhedora e promotora de sujeitos emancipados. Como orientadora, minha visão ampliou-se, bem como a percepção do potencial transformador dos conflitos para prevenção de violências diretas, e para reconhecimento e desnaturalização de violências culturais e estruturais.

Na função de orientadora busquei junto à EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, obter formações que me qualificassem para trabalhar com o que a escola necessitava, principalmente desenvolvendo os espaços de diálogos para melhoria e reflexão da prática cotidiana. Concluí assim, dois cursos sobre Mediação Social no Contexto Escolar, com carga horária de 180 h cada. Estes cursos contam com a parceria do NEP-Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos, vinculado à Universidade de Brasília.

Durante esses cursos e as práticas de estágio de mediação nas escolas, percebi o quão importante seria difundir e aplicar a mediação para melhora da minha prática profissional, consciente de que embarcar em um projeto dessa magnitude não seria uma tarefa fácil, tendo em vista a complexidade da educação em tempo integral ofertada na escola participante.

As formações em mediação das quais participei ampliaram minha percepção e meu desejo em implantar na Escola Parque 313/314 sul (escola na qual estava lotada como Orientadora Educacional) um espaço de mediação social, para que muitos dos conflitos que ali existem sejam sempre dialogados e transformados em potencial criativo.

Educar para a cooperação, diálogo e democracia atualmente tem sido uma necessidade urgente nos ambientes escolares. Para além de conteúdos sistemáticos, devemos trabalhar valores humanos, com vistas à emancipação dos sujeitos e formação crítica desses educandos, sendo esse o objetivo dos espaços da mediação social no contexto escolar.

As Escolas Parques têm algumas particularidades que as colocam como um espaço diferenciado dentro da SEEDF, pois trabalham apenas com os componentes curriculares de arte (música, teatro, dança e artes visuais) e educação física, o que lhes permitem tratar de forma mais lúdica, expressiva e dialógica, os mais diversos contextos.

Desde o ano de 2017, venho realizando algumas sensibilizações como orientadora educacional acerca da temática de uma educação mais humana e reflexiva, principalmente levando em consideração as especificidades do modelo educacional ofertado na escola em tempo integral.

Durante essas sensibilizações que aconteceram com professores e estudantes, apresentei a mediação de conflito, na perspectiva da mediação social como uma metodologia

capaz de proporcionar essa abertura ao diálogo e emancipação dos sujeitos. Tendo como objetivo maior a implantação desse espaço de mediação no contexto escolar, a criação e restauração de laços sociais e oportunizando uma convivência pautada no respeito e na valorização das diferenças. Para Cabezudo (2010), a educação para a paz, a justiça e a verdade é um desafio de todos os que desejam uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, sendo necessário um renovado compromisso com os princípios pedagógicos democráticos. Mantendo esse compromisso que se renova a cada dia e a cada prática de um ambiente pedagógico mais participativo e emancipador.

O modelo vigente na escola participante compõe o modelo da Rede Integradora do Plano Piloto, ou seja, um modelo em que os educandos participam da educação em tempo integral (10h diárias, em dois ambientes escolares diferentes), apesar das políticas de educação em tempo integral serem necessárias para a comunidade, o modelo posto tem ocasionado um cansaço enorme nos educandos, uma ausência de pertencimento (na sua grande maioria os educandos vem de comunidades espacialmente e geograficamente distantes), distanciamento das famílias, entre outros fatores estruturais, familiares e sociais que somados fazem com que as violências culturais e estruturais aumentem no ambiente escolar. Reservarei um tópico desse trabalho para explicitar com mais detalhes o contexto escolar no qual foi desenvolvida essa pesquisa-ação. Nesse sentido, esta pesquisa consiste em introduzir práticas mediadoras no contexto da Escola Parque 313/314 sul, para que essas questões sejam transformadas, e juntas, escola e comunidade encontrem formas de tornar essa educação mais humana e formadora de sujeitos integrais, sujeitos de direitos e de deveres.

Esta pesquisa buscou conhecer a percepção dos docentes da escola em relação às concepções de conflito e violência, e a forma como eles lidam com estes, e ao mesmo tempo apresentar por intermédio da formação em mediação social mais uma alternativa pedagógica com o objetivo de aproveitar o potencial transformador dos conflitos. Inclui-se nessa pesquisa os conteúdos formativos sobre a educação em e para os direitos humanos que referenciam a relação entre práticas de mediação social e os direitos humanos, configurando-se desta forma na principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

A temática da educação em tempo integral foi contextualizada por se tratar do modelo atual que a escola participante está inserida, contextualizando o local do estudo.

Em alguns momentos durante o cotidiano escolar não é possível avançar na aprendizagem formal do currículo, quiçá avançar em promover a autonomia e emancipação dos sujeitos da comunidade escolar, sendo a cultura do silenciamento, da punição, da fala repetida: “o aluno não obedece comandos”, as metodologias mais utilizadas. Estas entre

outras marcas, indicam a necessidade de repensar esse espaço. É preciso substituir essas práticas punitivas por ambientes participativos, de diálogos, de protagonismos e como sempre Demo (1988,2017, 2018) nos traz em seus textos, uma escola que valorize a autoria, podendo esta ser entendida como protagonismo. E onde o autor reforça que a participação não é dada, mas fruto de um processo, participar é conquistar (Demo, 1988).

Desde a educação básica, é necessário que os estudantes conquistem a percepção da importância de seu protagonismo, das suas capacidades de elaborar e pensar sobre seu cotidiano. De que possuam voz, que os seus conhecimentos e opiniões tenham importância e espaço de atuação no espaço escolar. Demo (2017) no texto “Vítima de aula” divulgado em seu *blog*, demonstra quão necessária é uma transformação da nossa educação. Poderia até mesmo afirmar uma nova construção, por acreditar que o sistema que está imposto no momento tem vícios irreparáveis e tem cerceado o direito de aprendizagem dos alunos, pois é apenas um sistema de ensino.

Embebida no universo escolar é difícil reconhecer onde nos perdemos, se tivemos problemas nas nossas formações, se temos violências nos ambientes familiares que refletem na escola, se as metodologias tradicionais já não atendem a educandos que estão conectados eletronicamente todo o tempo, se os professores estão sobrecarregados, se não temos materiais suficientes, uma merenda escolar decente, se o sistema educacional encontra-se em falência múltipla, poderíamos escrever muitos “se”, mas vamos nos ater nessa pesquisa-ação a planejar, desenvolver e implementar o projeto de Mediação Social na Escola Parque 313/314 Sul, avaliando seu processo e o quanto a mediação pode impulsionar mudanças e ressignificações no contexto escolar. Chrispino e Chrispino (2011, p.8) trazem a mesma reflexão: *“Para responder a essa sequência de problemas, propomos a mediação de conflito na escola, não só como alternativa para ela própria, mas também como aprendizado social que pode contribuir para criar uma nova ordem de relação entre os cidadãos”*.

Assim encerro a minha apresentação e os caminhos que me fizeram chegar nessa pesquisa-ação, acreditando na ressignificação do nosso contexto escolar por intermédio de práticas participativas e da horizontalidade das relações.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está organizada conforme descrição nos parágrafos abaixo. Trata-se de uma experiência formadora em mediação social no contexto escolar.

De início, situa-se o contexto escolar, onde o projeto foi desenvolvido e descreveu o perfil dos participantes. Em seguida foi apresentada a perspectiva de direitos humanos e educação em direitos humanos adotada nessa pesquisa, com um diálogo entre os autores estudados. Foram trabalhados os diferentes enfoques de mediação, trazendo a mediação social como a escolhida para a elaboração e execução dessa pesquisa. Passou-se então as reflexões teóricas sobre a mediação social voltada para o contexto escolar, os passos para realizarmos as mediações coletivas nas escolas, baseando-se no material do projeto Estudar em Paz – NEP (Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos) / UnB.

O referencial teórico dessa pesquisa foi elaborado a partir da concepção positiva de conflito, as diferenças entre conflito e violência, e as formas de violência que perpassam o ambiente escolar, além das diferentes classificações de conflito. A partir disso, foi feito um diálogo sobre educar para a paz e a não violência. Para finalizar, o referencial teórico no âmbito dessa pesquisa foi relacionado às práticas de mediação com o processo de emancipação do ser humano, a educação em e para os direitos humanos, como forma de agir conscientemente, praticando o exercício da alteridade, ampliando sua capacidade de escuta ativa, a capacidade de crítica e autocrítica desde a mais tenra infância, ressignificando os espaços onde ela é inserida como prática pedagógica.

Na construção do caminho metodológico optou-se por uma pesquisa-ação, unindo os autores (as) estudados no referencial dessa pesquisa à prática de formação de professores em mediação social no contexto escolar. Foi construído um Plano de Ação para a formação e implementação do projeto de Mediação Social de Conflitos na Escola Parque 313/314 Sul, e o mesmo foi aplicado no decorrer do ano de 2019, após autorização dos participantes, que se voluntariaram de acordo com os critérios expressos no percurso metodológico. Neste último foram abordadas as ferramentas da coleta de dados e como esse material foi mediado com a realidade encontrada.

Após a análise dos dados, foram apresentadas as considerações finais, com destaque para o caráter de pesquisa-ação como algo processual, sempre exigindo novas ações, planejamentos e reflexões. Nesse tópico foram incluídos também algumas observações feitas pelos participantes quanto à metodologia aplicada. Nas considerações finais buscou-se a

contextualização da escrita com a situação vivenciada pela comunidade escolar no ano corrente, frente aos desafios da pandemia de COVID-19.

Tendo em vista a ética e o método escolhido para desenvolvimento dessa pesquisa (pesquisa-ação), foi realizado um trabalho conjunto entre a pesquisadora e o corpo docente visando à formação em mediação social e, futuramente, a abertura do espaço de mediação. O resultado final desse trabalho será de conhecimento dos docentes, de modo a servir para reflexões e novas ações, bem como para aprofundamentos por meio de publicações e divulgação da pesquisa.

Conhecendo o campo: a escola parque e a educação em tempo integral

A Escola Parque 313/314 Sul, pertence à Rede Integradora¹ do Plano Piloto e iniciou suas atividades de ensino atendendo no contraturno as Escolas Classes 314 sul, 114 sul e 08 do Cruzeiro, no DF. No ano de 2019, integrou no turno matutino os(as) estudantes das escolas classes 410 sul e 114 sul, no turno vespertino, a escola classe 08 do Cruzeiro. No ano de 2020, houve mudança nas escolas atendidas, o que dificultou a continuidade da formação dos(as) estudantes em mediação, assim como o período de suspensão das aulas e o retorno de forma remota contribuíram diretamente para a suspensão da formação dos estudantes neste ano.

Quando da implantação da educação em tempo integral, algumas violências foram vivenciadas pela comunidade: muitos alunos que frequentavam as escolas parques uma vez por semana, ficaram sem esse atendimento (educação física e artes), já que as escolas participantes da rede integradora passariam a frequentar todos os dias da semana a Escola Parque no contraturno das escolas classes originárias.

Aos estudantes que ficaram de fora da Rede Integradora nessa ocasião, foi informado que eles teriam nas escolas classes que frequentam as aulas dos componentes oferecidos nas escolas parques, ou seja, educação física e artes, porém tem sido bem lento o acesso dos estudantes a esses componentes curriculares. Aqueles que foram contemplados a participar da educação em tempo integral enfrentaram, principalmente no primeiro ano, uma estrutura e organização deficitária. Apesar de todo esforço imbuído pelas equipes escolares, muito ficou a desejar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

¹ A Rede Integradora de Educação Integral da CRE PP é constituída por 17 escolas classe e cinco escolas parque. Nessa proposta, é oferecida aos estudantes uma jornada escolar diária de 10 horas, dividida em dois períodos de 5 horas diárias em cada Unidade Escolar (escola classe e escola parque). Destaca-se que esta modalidade contempla 100% dos estudantes de um dos turnos da escola. Acessado em 23 de março de 2020 <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-Ed.-Integral-20jul18.pdf>.

Um aspecto importante é a carga horária de 10h diárias para crianças do Ensino Fundamental I, muitas delas não residentes nas proximidades da escola e que gastam outras 2h ou 3h do seu dia para chegar à escola. Isso resultou na diminuição significativa do convívio familiar desses alunos, e em algumas ocasiões isso se reflete diretamente no comportamento apresentado pelos estudantes. Nesse sentido é necessário levar em consideração que a educação em tempo integral tem sido uma alternativa a muitas famílias que necessitam deixar suas crianças em locais seguros para trabalharem.

Esse tema renderia outra pesquisa, por tanto ele aparece apenas como parte da apresentação da comunidade participante da pesquisa, e aqui não será aprofundado, assim como também às relações de trabalho das famílias que a utilizam e nem a não convivência familiar relacionada com a aprendizagem escolar.

Dentre outras situações os(as) professores(as) não tiveram a opção de escolha em permanecer nesse novo formato das escolas parques, pois só souberam das mudanças no retorno às aulas, ocasião que o período de remanejamento para troca de escola já havia passado. Pode-se também incluir no rol dessas situações a não diversidade de alimentação ofertada na escola para almoço e lanche, a falta de diretrizes para os professores de como agir no horário do descanso, almoço e lanche dos estudantes, onde os estudantes tem que seguir regras escolares para descansar, acordar, se alimentar e ao mesmo tempo, o desencontro dos horários de ônibus para transportar os alunos das escolas classes, entre outros fatores, esses foram sendo alinhados no decorrer dos anos de 2017 e 2018.

Um ponto que perdura sem alinhamento e que até o momento da escrita desse texto não se tem uma proposta sólida da Rede Integradora é sobre o planejamento conjunto entre as escolas que pertencem à mesma rede, ou seja, a disponibilidade na carga horária das escolas para que esses encontros aconteçam. Muitas vezes, o aluno e sua família precisam seguir duas regras, duas orientações, frequentar duas reuniões, entre outras coisas que dividem o(a) estudante e seus responsáveis, assim como a proposta de integrar as escolas de fato numa rede integradora, não se efetivou.

A escola parque 313/314 sul possui um quadro de 40 professores(as) em regência de sala, 4 coordenares(as) de área, sendo que no ano de 2019 contou com apenas 3 coordenadores(as) de área, devido ao desinteresse dos docentes em assumir a função e da falta de encaminhamento da SEEDF de algum docente externo para exercer a função de coordenação, 1 coordenador(a) para o integral, equipe de direção completa, 1 orientador(a) educacional e o apoio de 35 educadores(as) sociais voluntários. Possui também professores(as) readaptados que desenvolvem projetos na biblioteca e na sala de informática.

A escola funcionou em 2019 com 663 estudantes divididos nos dois turnos (matutino e vespertino) e as salas de aula foram idealizadas de acordo com a sua especificidade, ou seja, foram constituídas para suas respectivas modalidades (artes, música, teatro e educação física). A escola possui três quadras poliesportivas, e uma quadra de futebol social, uma piscina reinaugurada no final do ano de 2018, após décadas de desativação.

Objeto de estudo

As percepções dos(as) docentes da Escola Parque 313/314 sul participantes da Rede Integradora do Plano Piloto/ Cruzeiro sobre curso de formação em mediação social e educação em e para direitos humanos.

Pergunta de pesquisa

Partindo do contexto situacional da educação em tempo integral na Escola Parque 313/314 sul, quais as percepções dos(as) docentes sobre o curso de formação em mediação social, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação em e para os direitos humanos no contexto escolar?

Objetivo geral

Investigar as percepções dos(as) docentes da Escola Parque 313/314 sul sobre o curso de formação em mediação social tendo em vista o desenvolvimento de uma educação em e para os direitos humanos no contexto escolar.

Objetivos específicos

- a) Elaborar um Plano de Ação referente às etapas da formação em mediação social para os(as) docentes na Escola Parque 313/314 sul;
- b) Estimular a prática de mediações coletivas durante todo o processo de formação, a serem realizadas sob supervisão;
- c) Investigar o processo da formação e implementação do projeto na escola, a partir da escuta dos(as) participantes conforme a metodologia proposta.

- d) Estruturar um Núcleo de Mediação na escola parque 313/314 sul, como espaço de acolhimento, fala e escuta, para a comunidade escolar interna.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste percurso metodológico, serão apresentados os(as) autores(as) bem como as técnicas que deram sustentação para o desenvolvimento empírico dessa pesquisa. Ela baseou-se na abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação, sendo influenciada também pela perspectiva das metodologias compreensivas. Em seguida foi aplicado um instrumento (questionário) e uma técnica de coleta de dados (grupo focal). Por último, os dados coletados foram organizados e analisados sob a luz da metodologia compreensiva de Guerra (2006) e da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os métodos e técnicas utilizados foram escolhidos pela amplitude da sua capacidade interpretativa, para além dos números, buscando interpretar a realidade e sua complexidade. Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no contexto escolar, essas metodologias e técnicas tiveram em vista a necessidade de considerar a singularidade dos sujeitos e a subjetividade das participações. Ao longo deste capítulo os procedimentos metodológicos serão detalhados.

Segundo Creswell (2007, p.187), uma pesquisa qualitativa:

(...) é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. A teoria ou padrão geral de entendimento vai surgir à medida que ela começa com códigos iniciais, desenvolve-se em ternas mais amplas e resulta em uma teoria baseada na realidade ou na interpretação ampla. Esses aspectos de um modelo de pesquisa que se revela dificultam a pré-configuração estrita da pesquisa qualitativa na proposta ou nos estágios iniciais de pesquisa.

Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa vincula a teoria e a prática, de forma que “nada por ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2018, pág.16). Não esquecendo que “o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (MINAYO, 2018, pág.26).

Dentro da pesquisa qualitativa optou-se por trabalhar com a pesquisa-ação que se relaciona no que Guerra (2006, pág.9) denomina metodologia compreensiva, principalmente sobre a orientação das práticas cotidianas e da emergência de novos fenômenos sociais. Sendo esse o ponto de partida, o processo de conhecimento foi construído coletivamente, no constante vai e vem de ações e relações entre os diferentes atores.

Segundo Guerra (2006, pág.19),

A intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo em que se recusa a ruptura entre o “sujeito da ciência” e o seu “objeto”, o sujeito real; dito de outra forma pretendem-se novas reconciliações entre teoria e prática, entre a “ciência do geral” e os “saberes particulares”, entre o “indivíduo e a sociedade”. Tomando como objeto um sujeito histórico em ação, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interação, mas também e simultaneamente, os fatos e as emoções que os acompanham.

Quanto à pesquisa-ação não existe um consenso a respeito da nomenclatura que a envolve. Em algumas referências, se encontra o nome de pesquisa participante, às vezes observação participante, e investigação-ação (BRANDÃO, 2006). Apesar de usar como referência esse autor, foi utilizada a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, baseando-se principalmente nas diferenças entre as duas elaboradas por Thiollent (2005, p. 10):

As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa - ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (e) procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. Não estamos propensos a atribuir muita importância aos “rótulos”.

Porém assim como o autor menciona, essa pesquisa não ficou presa à rótulos, sendo conduzida de forma participativa e compreensiva. Durante todo o processo houve a busca por relacionar e vivenciar a teoria na prática e a prática na teoria. Para DEMO (1984, p.108):

A prática é condição de historicidade da teoria: caso contrário não acontece. A mera teoria é uma fuga da realidade. Mesmo que a prática limite a teoria, a traía, e a deturpe; não há história real precisamente sem limitações, sem traições e sem deturpações. Aí está toda a grandeza da prática: a de ser realização histórica concreta.

Está investigação dialoga com Thiollent (1984, 2005), Brandão (1981, 1984, 2006), Demo (1984, 2016), Gajardo (1984), Fals Borda (1984) que apresentam a pesquisa-ação e a participante, como próximas, porém distintas. Registram-se aqui algumas diferenças para afirmar que a metodologia utilizada nessa pesquisa foi a pesquisa - ação e não a pesquisa participante. Ressalto, porém, a importância de ambas para as ciências sociais, para a valorização das metodologias participativas e do protagonismo de todos os envolvidos no processo de pesquisa. De acordo com Thiollent (2005 p.16): “Uma dessas diferenças é a estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” sendo que a participação e a cooperação acontecem tanto pelos pesquisadores como pelos participantes.

A posição de Thiollent (2005), consiste em dizer que toda pesquisa-ação é participante, pois a participação das pessoas implicadas aos problemas investigados é absolutamente necessária, porém nem tudo que é chamado de pesquisa participante será também pesquisa -

ação. Nesta última, os investigadores(as) desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, além de desenvolver uma relação participativa entre os pesquisadores(as) e as pessoas envolvidas. A posição adotada no percurso foi de escuta, sem imposição unilateral, buscando um equilíbrio entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação.

Neste sentido a pesquisa - ação não é constituída apenas pela ação ou participação, mas neste processo é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar e debater acerca das questões abordadas.

Para alguns estudiosos(as) da pesquisa-ação, tais como Thiollent (2005), Tripp (2005) e Franco (2006) eles a compreendem num caráter cíclico, que vai desde o reconhecimento (autodiagnóstico) da situação real, à problematização e intervenção, seguida de uma avaliação. Se for necessário, propõe retomar o diagnóstico, tendo em mente que a importância da pesquisa-ação está no seu processo. Para Franco (2005, p. 491):

O método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante.

Foi utilizada a pesquisa - ação pela sua dinamicidade e por fazer das relações estudadas, os sujeitos maiores da pesquisa, ou seja, a relação deixa de ser pesquisador(a) -objeto e passa a ser pesquisador (a)-pesquisador (a), e todos são considerados sujeitos dentro da pesquisa-ação, com protagonismo e autonomia para transformar sua realidade.

De acordo com Thiollent (2005), a pesquisa - ação tem algumas fases, porém, como não se trata de um modo engessado, convém que comece pela fase exploratória, onde é feito o conhecimento do campo de pesquisa, incluindo desde o diagnóstico da situação até as situações prioritárias para serem trabalhadas no projeto. Essa etapa da pesquisa foi construída ao longo dos anos de 2017 e 2018, quando do exercício da função de orientadora educacional na escola em contato com a comunidade escolar.

As etapas seguintes (ação, reflexão, planejamento, ressignificação) aconteceram durante o ano de 2019, em uma escola de natureza especial², participante da rede pública do Distrito Federal e que será apresentada abaixo. Ao entrar no campo, foram necessárias adaptações ao

² Natureza especial - Definidas no Art.315 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. “As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.” Acessado em 23 de março de 2020 : <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>

projeto inicial, que previa a formação de toda a comunidade escolar e a abertura do espaço de mediação. As alterações ocorreram devido à magnitude do que tinha sido planejado e a realidade da comunidade escolar, o calendário da instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, a disponibilidade de recursos e a reorganização das escolas originárias atendidas, bem como a chegada da pandemia de *Covid-19* que impossibilitou a continuidade da pesquisa no ano de 2020.

Portanto, a pesquisa – ação aqui apresentada situou-se na formação dos professores, e na atuação destes como mediadores com os estudantes, tendo alcançado assim o corpo docente e discente, o último de forma indireta, mas dentro da pesquisa-ação pode ser considerada como fase de sensibilização para futura continuidade do projeto. Foram analisadas a etapa de formação dos(as) docentes e as ações – reflexões trazidas por eles na vivência como mediadores(as) frente aos discentes.

Importante explicitar aqui o motivo da escolha dessa escola, tendo em vista que a pesquisa-ação parte do pressuposto de melhora da prática profissional. Sendo este o espaço profissional da pesquisadora, a busca pela melhoria dessa prática profissional é uma justificativa para não haver realizado a pesquisa em outra unidade de ensino, além das reflexões propostas nessa pesquisa que deverão refletir nas relações entre os atores escolares, criando um ciclo de reflexões e ações com o objetivo de transformar conflitos e abrir espaços dialógicos.

Thiollent (2005, p.57) propõe após a fase exploratória, a escolha do tema, que neste projeto trata-se do acompanhamento do processo de formação dos discentes em mediação social na escola, e como o mesmo explica não se trata apenas de “simples ação pela ação (...) A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto.” A hipótese formulada indaga se a formação em mediação social seria capaz de transformar as relações sociais no contexto escolar. E esta hipótese foi construída, desconstruída e reconstruída ao longo do processo, formando uma espiral na construção do objeto estudado, confirmando assim, a posição de Guerra (2016, pág.22): “(...) o trabalho de construção do objeto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao final da pesquisa”.

Franco (2005) apresenta o caráter pedagógico da pesquisa-ação, que se fará presente nesse projeto e a relaciona com o pensamento de Thiollent (na etapa final– seminário- espaço para discussão pedagógica da ação), quando apresenta a pesquisa-ação como promotora de emancipação: Para Franco (2005, p.489):

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Os seminários e as discussões aconteceram ao longo da formação em mediação social. De acordo com Thiollent (2006, p.77):

Alguns acham que a pesquisa-ação (eventualmente, pesquisa-participante), por ter exigido uma forte participação da população nos seus mecanismos, não precisa restituir a informação. Esta já estaria conhecida na hora da investigação propriamente dita. Para outros partidários desta orientação de pesquisa, a restituição da informação é necessária justamente para permitir um efeito de “visão de conjunto” ou de “generalização” que não seria possível ao nível da simples captação de informação.

O objetivo da pesquisa – ação, que combina com o objetivo da mediação, ou seja, promover a participação e oportunizar o diálogo sobre os conflitos existentes, não pode deixar de acontecer durante o ciclo de vida da pesquisa. Assim o “principal desafio da pesquisa-ação consiste em produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos entre pesquisadores e pesquisados, e novos relacionamentos de ambos com o saber.” (THIOLLENT, 1984 p. 103).

2.1. Considerações éticas

Neste tópico esclarece-se sobre a ética adotada nessa pesquisa. Ressalta-se que a formação ofertada aos participantes não esteve atrelada obrigatoriamente à pesquisa, pois os(as) atores(as) escolares poderiam participar da formação, mesmo que não desejassem participar do grupo focal ou responder ao questionário. Toda a pesquisa teve como fundamento a liberdade de escolha e a livre participação dos (as) atores(as).

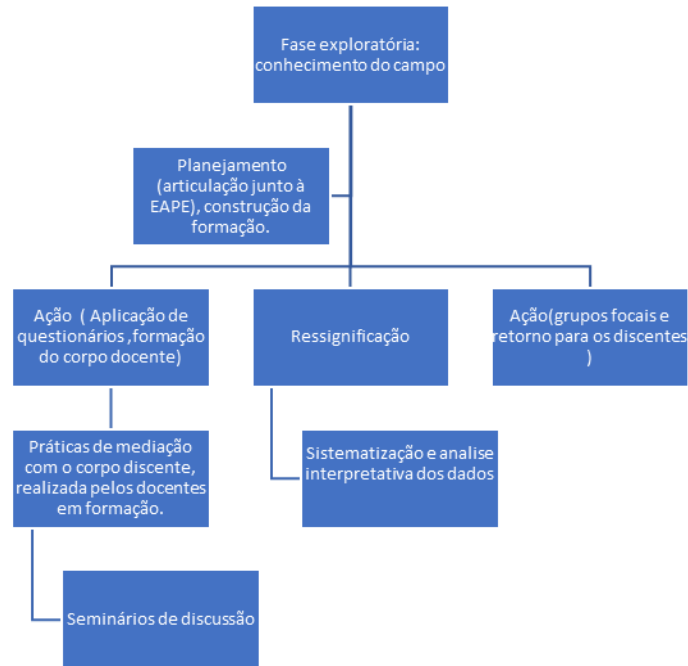
Foram analisados apenas os dados e as informações dos(as) atores(as) escolares que autorizaram o seu uso por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que consta no apêndice.

2.2. Delineamento da pesquisa

A pesquisa foi delineada em torno da formação do corpo docente em mediação social e a atuação destes com os discentes, em sessões de mediação que aconteceram durante a

formação. A pesquisa pode ser dividida em algumas etapas para melhor sistematização e análise do material produzido.

Figura 1. Fluxograma do delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

2.3. Formação do corpo docente

A formação foi ofertada para os(as) docentes em regência e os readaptados(as) em outras funções e para equipe pedagógica da escola, especificados a seguir: quarenta e cinco (professores(as) efetivos(as) e de contratos temporários, além de professores(as) readaptados(as), divididos entre os dois turnos, e oito pessoas da equipe pedagógica (diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a) pedagógica, quatro coordenadores(as), e dois profissionais da equipe de apoio à aprendizagem).

A formação foi articulada junto a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal) e foi ofertado sempre às terças-feiras nos dois turnos, no espaço da coordenação individual dos professores (as), na própria escola. Assim, foi possível garantir aos participantes que cumprissem os requisitos de frequência e atividades propostas com certificação de 60 horas, reconhecida pela SEEDF para fins de promoção na carreira do magistério.

Como critério de seleção, foi exigido que o corpo docente estivesse atuando na escola e manifestasse interesse através de preenchimento de formulário de inscrição. As inscrições ficaram abertas entre 20 de março e 25 de março de 2019. A formação teve duração de 03 meses, totalizando 42 horas diretas e 18 indiretas, conforme proposta enviada à EAPE, que estão nos apêndices dessa pesquisa. Tendo início em 02 de abril de 2019 e sendo finalizada em 02 de julho de 2019, com um seminário de discussão e aplicação do grupo focal. Os objetivos da formação também constam no apêndice dessa pesquisa, assim como o conteúdo e as referências bibliográficas utilizadas.

No primeiro dia da formação, contando com a assistência da coordenador (a) do tempo integral na escola, foi aplicado um questionário inicial. Com esse conjunto de docentes também foi realizado um grupo focal no encerramento da formação e no interstício foram produzidos relatórios das mediações que os(as) docentes fizeram com os discentes, como uma das etapas da formação. Foram produzidas ainda, pelos docentes em formação, uma síntese relacionando a mediação social com a prática pedagógica dos mesmos, entregue como atividade da formação.

2.4. Aplicação dos questionários e formação do grupo focal

Essa etapa da pesquisa aconteceu no decorrer da formação, ocasião em que todos os(as) docentes foram convidados a participar dos grupos focais e foi aplicado um questionário inicial. Além disso, foi elaborado um diário de campo, onde foi registrado o cotidiano da formação em mediação social na escola. Para Thiollent (1984, p.101):

Os dados são produzidos pela interação do dispositivo de pesquisa com a situação investigada. Todas as fontes documentais são aproveitadas (...) também são captadas as auto-avaliações dos atores e pesquisadores, mas não devem ser confundidas com a descrição da situação.

Nesta pesquisa, o questionário inicial, as anotações do diário de campo, o roteiro de questões e a gravação dos grupos focais foram os materiais utilizados na pesquisa para a construção do relatório analítico.

Para Gil (2009) a construção do questionário significa relacionar os objetivos da pesquisa em questões, requerendo uma série de cuidados, a exemplo da eficácia da verificação dos objetivos, o quantitativo de questões, a construção de alternativas, entre outros. O autor ressalta ainda que o “questionário garante o anonimato das respostas”, o que está relacionado à ética da pesquisa, tendo em vista o fato do questionário não exigir de identificação pessoal.

O questionário aplicado antes do início da formação teve como objetivo sondar o conhecimento dos participantes sobre os temas que seriam trabalhados no percurso da formação, sendo eles: a educação em direitos humanos e sua influência na prática pedagógica, a percepção de conflito, a violência e o reconhecimento das tipologias da violência, a mediação social de conflitos e a sua importância para o contexto escolar.

Em relação ao questionário inicial, este foi elaborado com uma parte objetiva e também com questões abertas e as respostas foram sistematizadas através de gráficos e quadros demonstrativos, para serem analisados, em relação com as demais técnicas aplicadas.

O grupo focal teve um protagonismo na coleta dos dados dessa pesquisa por ser este um dos instrumentos indicado na pesquisa qualitativa, para a compreensão das questões levantadas por uma prática dinâmica e participativa.

Esse é uma técnica de discussão estimulada e orientada por uma pergunta geral e outras secundárias. Essas concepções e percepções são obtidas em interação discursiva com um grupo de pessoas, nesse caso os docentes, por um tempo preestabelecido, sob a moderação de um pesquisador (ALMEIDA, 2016). No grupo focal, a conversação é criada com a finalidade de captar e compreender concepções e percepções. Para o referido autor, a técnica reúne as seguintes características: objetiva explorar as percepções, ideias e opiniões sobre um tema específico, e conduz os participantes a emitir suas opiniões por meio de uma interação discursiva, tendo um tempo preestabelecido para ser realizado tendo a pesquisadora como moderadora, estimulando e dando ritmo às discussões ocorridas. Para GUERRA (2006, p. 52):

(...) quanto menor foi a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirão mais intacta e menos influenciada pelas perguntas.

A análise das anotações do diário de campo teve como objetivo avaliar a satisfação dos grupos, as expectativas, as sugestões para melhoria da formação e o planejamento do espaço de mediação. Para Tesch (1990, apud Gil (2009, p.177):

O acompanhamento dos dados inclui uma atividade reflexiva que resulta num conjunto de notas de análise que guiam o processo. Estas notas possibilitam registrar o processo e constituem importante ajuda para o desenvolvimento conceitual.

Essas anotações enriqueceram a compreensão dos dados coletados, à medida que permitiu confirmá-los, e favoreceram uma análise mais substantiva das mesmas.

Abaixo estão apresentados os eixos teórico-metodológicos aplicados na análise de cada técnica. É importante lembrar que não se busca enrijecer ou seguir modelos que engessem os dados e tire o foco da realidade. Para Gil (2009, pág.175):

“(...) ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.”

É importante também retomar o caráter cíclico da pesquisa-ação onde a análise acontece durante todo o processo e não se reserva para sua última etapa, pois, a coleta e a análise se comunicam todo o tempo. A pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa - ação tem esse caráter de se retroalimentar.

Para os grupos focais aplicou-se também a análise de conteúdo temática, onde foi feita a transcrição do material obtido nos grupos focais, organizando e categorizando para posterior análise interpretativa. Bardin (2016, p.316) destaca que fazer uma análise temática “é descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Após leituras flutuantes e repetidas dos depoimentos (por meio da leitura compreensiva e exaustiva do conjunto do material selecionado), espera-se que emergjam narrações distintas, ou unidades de significação sobre os grupos focais. Estas unidades serão agrupadas em categorias temáticas, utilizadas para codificar as transcrições e enriquecidas com a literatura especializada.

No tratamento dos dados, serão identificados os núcleos de sentidos expressos nos registros e, através da inferência tentar-se-á descobrir o que pode estar por trás dos conteúdos manifestos, “indo além das aparências do que está sendo comunicado”, como propôs Gomes (2010). “A interpretação ocorre sempre ‘*après coup*’ e é aí então que atribuiremos sentidos e significados”. Para Guerra (2006, p.85): “Essa construção interpretativa da realidade passa frequentemente, na análise compreensiva, pela construção de ideais- tipo que não são mais do que organizações simplificadas resultantes da observação sistemática do real”.

Sendo assim não se pode perder de vista a provisoriedade das pesquisas sociais (GUERRA, 2006), principalmente, por tratar diretamente com dinâmicas sociais que mudam no tempo e no espaço. A ordem que foi utilizada para análise dessa pesquisa não pode ser considerada rígida, sendo as etapas construídas para fins de orientação e organização de dados. No primeiro momento, foram transcritas e digitadas as gravações dos grupos focais, e atribuiu-se apenas o nome participante e o turno correspondente de trabalho para substituir os nomes e assegurar o sigilo das informações e o anonimato dos(as) participantes. Após esse

momento foi feita uma leitura exaustiva e compreensiva desse material, agrupando trechos dele em categorias temáticas, identificando-se as ideias centrais dessas categorias. Como etapa final, será elaborada uma síntese interpretativa através de uma escrita que dialogará com os objetivos, as questões e os pressupostos de pesquisa. De acordo com Guerra (2006, p. 62):

Neste sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista em face de um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico- analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

A análise dos dados produzidos tal como proposto por Guerra (2006), contou com a descrição, compilação dos dados, uso de gráficos, e posterior interpretação desse material à luz do referencial teórico proposto na pesquisa e também na formação, elaborando inferências que não se encerram em si e buscam provocar reflexões e mudanças no contexto escolar.

3. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

3.1. Educação em e para os direitos humanos no Brasil: breve histórico e conceitos

É muito difícil conceituar os direitos humanos no Brasil (SOUSA, 2006 e 2019), (FLORES, 2009), (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR 2015 e 2016), MOREIRA PINTO (2018), e assim o que consiste uma Educação em e para os direitos humanos (CANDAU; 2008, 2010, 2012), (SACAVINO, 2010), CARBONARI (2014), (BRASIL, 2007), (BICALHO DE SOUSA, 2016) e (FREIRE 2018, 1996, 1987). Não só no Brasil, mas em todo o mundo se faz presente a cultura dos direitos humanos como algo universal, que se inicia na Europa e busca levar igualdade e liberdade para o mundo. Para ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR (2015 e 2016) os direitos humanos hegemônico são os direitos exercidos pelo Estado para os indivíduos por meio de leis de aplicação individual. Trata-se de uma espécie de direitos humanos aleijado da humanidade do termo, o qual serve para manutenção do *status quo* vigente, escondendo-se através da carapuça da universalidade.

O recorte que interessa a esta dissertação parte da concepção crítica e contra-hegemônica dos direitos humanos, ou seja, como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, e orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade. (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p.48).

Para Moreira Pinto (2018, p.222), a vinculação ao reconhecimento e aceitação do outro, como um ser diferente, que merece viver e ter condições concretas para explorar e

potencializar os elementos constitutivos do seu ser, seria outra característica desse conteúdo que valoriza o protagonismo humanista proposto por ESCRIVÃO FILHO E SOUSA JÚNIOR. O autor acrescenta que é um projeto ético que implica em solidariedade e/ou cuidado não só com os humanos, mas como todos os outros seres da natureza.

Para Sousa Santos (2006 e 2019), trata-se de uma perspectiva intercultural dos direitos humanos, onde a interculturalidade faz a mediação entre os direitos já reconhecidos, ditos universais e as práticas sociais dos diferentes saberes que sustentam as lutas sociais e afirmam a dignidade humana.

Os diferentes autores mencionados abordam sob a mesma perspectiva a educação em e para os direitos humanos, ou seja, uma educação que possibilite essa tradução intercultural entre as normas e as práticas cotidianas dos espaços educativos e demais espaços promotores de educação formal e não formal.

Apesar do direito à educação constar na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e na Constituição Federal do Brasil (1988) e do seu acesso ter se ampliado, não é possível considerar a mesma como um direito universal, pois ainda existem muitas pessoas distantes desses espaços formativos formais, e/ou deles participando de forma passiva e meramente instrutiva. É importante lembrar e reforçar que somente frequentar esses espaços não garante o acesso a uma educação de qualidade, que tenha como objetivo a transformação social tão necessária nos nossos tempos.

A educação em e para os direitos humanos, apesar de já ter sido normatizada no Brasil continua sendo pouco implementada como política pública educacional. Ao longo da pesquisa foi feito um levantamento dos pontos de vista históricos para demonstrar a quem serve a educação que aí está, e como é importante o reconhecimento da educação em e para os direitos humanos como uma alternativa para espaços educativos democráticos e inclusivos.

Bicalho de Sousa (2016) traz uma retrospectiva histórica dessa educação em e para os direitos humanos apresentando tanto momentos de crescimento e muitos outros de falta de financiamento e desconstrução histórica de avanços anteriormente alcançados. Isso revela a necessidade constante de atenção para reafirmar os direitos já conquistados e a importância da coletividade e das lutas sociais para o avanço de outros direitos ainda negados. Para a autora na América Latina a educação em e para os direitos humanos começou a ganhar força a partir da década de 1980. Para fins ilustrativos segue abaixo um quadro com alguns momentos marcantes da trajetória da educação em direitos humanos (EDH) na América Latina e alguns fatos de abrangência mundial.

Quadro 1. Breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil (*continua*)

Ano	Fatos importantes
1980	Foi criado, em San Jose da Costa Rica, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH)-difusor da EDH na América Latina – até 1990 manteve apoio financeiro a vários cursos e seminários no Brasil, em 1990 o apoio foi cancelado.
1993	II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena – A Declaração e o Programa de Ação de Viena- que na sua parte II estabelece a plataforma da EDH. Proclamou também a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1994-2005), esta que foi aprovada pela Resolução 49/1984, em 1994.
1994	Criação da Rede Brasileira de EDH.
1996	Programa Nacional de Direitos Humanos I, que por não ter dotação orçamentária própria ficou bastante prejudicado.
1997	I Congresso Brasileiro de EDH, realizado na USP.
1997	No Ministério da Justiça, foi criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos e em 2003 passou a ser denominada Secretaria de Estado de Direitos Humanos.
2000	Programa Paz nas Escolas - MEC em parceria com a SNDH.
2002	Programa Nacional de Direitos Humanos II, com 518 propostas de ações governamentais para a promoção de direitos sociais, culturais e econômicos e onde a EDH integro o currículo da rede pública de ensino.
2001 a 2010	A ONU estabeleceu a Década Internacional para uma Cultura de Paz e de Não Violência para as Crianças do Mundo, por meio da Resolução 53/25, de 10 de novembro de 1998, e em 1999, a Assembleia Geral aprovou a Declaração e o Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.
2003	A Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) - criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNDEH).
2003	Programa Ética e Cidadania.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade(SECADI).
2004	Programas Escola Aberta, Escola que protege e Mais educação.
2004	A ONU aprovou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
2009	Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (Decreto n. 7037), composto por seis eixos principais: I – Interação democrática entre Estado e sociedade civil II- Desenvolvimento e direitos humanos III- Universalização de direitos em um contexto de desigualdades IV- Segurança pública, acesso à justiça e combate a violência. V- Educação e cultura em direitos humanos VI- Direito à memória e à verdade (p.83)
2010	Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (OEA)

Quadro 1. Breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil (*continuação*)

Ano	Fatos importantes
2011	Resolução 16/1 <i>Declaración de Las Naciones Unidas sobre Educación y Formación em Matéria de Derechos Humanos</i> .
2011	Fusão da Secretaria de Educação Especial do MEC à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, dando origem a SECADI.
2011-2012	Instituídos no Brasil os Programas de Pós-graduação Interdisciplinares em Direitos Humanos na UFPB, UFG e UFPE. O curso da UnB foi criado iniciou-se na área do Direito e em 2015, foi incorporado à área interdisciplinar.
2012	O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.1 aprovou as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos.
2012 a 2015	Extinção do Programa 1377 no Plano Plurianual. Programa 1377- Educação para a Diversidade e Cidadania.
2013	Aprovação da Lei dos Royalties do Petróleo, destinando 75% para a educação e outros 25% para a saúde e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação até serem atingidas as metas do PNE.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) -Estabelece 20 metas e estratégias para o período de 2011 - 2020.
2016	A SECADI é extinta.
2016	Foi extinto o MMIRDH (Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e suas funções passaram ao Ministério da Justiça, que passou a se denominar Ministério da Justiça e da Cidadania.
2017	O Ministério da Justiça e da Cidadania foi dividido entre Ministério da Justiça e Segurança Pública e o Ministério dos Direitos Humanos.

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de Sousa (2016).

Soma-se a essa linha do tempo alguns fatos históricos expostos por Silveira (2018), de onde podemos inferir da análise desse panorama histórico o destaque dado pelos governos progressistas às pautas de direitos humanos e à educação em e para os direitos humanos. O quadro se encerra no ano de 2017, e nele não aparece a EC 95/2016, que congelou durante 20 anos o investimento em diversas áreas, incluindo a educação e as inúmeras mudanças que aconteceram após a posse do presidente eleito em 2018. O Ministério dos Direitos Humanos, passou a denominar-se Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020). A desconstrução da política de direitos humanos no período recente, dada a sua gravidade merece um estudo aprofundado (que não será possível ser feito nesse espaço).

Para Sousa (2016, p.112) o processo de educação em direitos humanos se propõe a construir um alicerce sólido na estrutura social hierárquica, autoritária e discriminatória, de

modo a difundir conhecimentos, valores, habilidades e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. A EDH ajuda na edificação de uma sociedade pautada no diálogo, que respeite as diferenças e a igualdade e atue de forma intercultural para o crescimento coletivo. A maior relevância da EDH é a transformação dos sujeitos, em sujeitos de direitos, considerando-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento, capaz de promover a participação democrática no processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas, de modo a propiciar discursos e práticas sintonizadas com a justiça, a democracia e a paz. (SOUSA, 2016, p.113).

O PNEDH (2007, p.25), define a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, bem como reparação das violações.

O Currículo em Movimento da SEEDF (2014 e 2018) no seu módulo de pressupostos teóricos mantém o exposto no PNEDH, e sugere que as dimensões trazidas no PNEDH sejam a base de todo trabalho pedagógico e se materialize durante todo o processo pedagógico. O Currículo em Movimento traz também essa discussão inicial sobre a universalidade e naturalidade dos direitos humanos e apresenta também os direitos humanos como integrais, indivisíveis e interdependentes, e considera importante a relação que esses direitos mantêm com a organização da sociedade.

Esse instrumento tão importante à educação no Distrito Federal reitera o conteúdo das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH,2012), trazendo-o como um dos eixos fundamentais do direito à educação e à inclusão da EDH no currículo da educação básica. Acrescenta ainda que nas Diretrizes, os direitos humanos são reconhecidos

como resultados de lutas em busca da dignidade humana para todos. Reforça o desenvolvimento para além da aprendizagem cognitiva, incluindo os aspectos desenvolvimento social e emocional dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Cabe acrescentar aqui, a proposta de que a nossa educação deixe de ser esse processo de ensino/aprendizagem, e seja um processo garantidor de aprendizagem (DEMO, 2017 e 2018). O currículo apresenta quatro perspectivas que a educação do DF deve ter em relação à EDH: a) educação para a promoção, defesa, garantia e resgate de direitos fundamentais; b) educação para a diversidade; c) educação para a sustentabilidade e d) formação humana e integral.

A perspectiva de EDH que sustenta essa pesquisa é a mesma contemplada nos instrumentos acima, assim como a de Freire (2019), quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, ou seja, sendo esta a de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa; uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando também por uma nova compreensão da produção (FREIRE, 2019, p.42). Esta perspectiva é a mesma de Pedroza e Chagas (2016, p.85), que entendem a EDH como um processo, o qual se desdobra devendo se estender como uma prática e não como eventos ou produtos, com momentos que se complementa, diversos e articulados, considerando sempre que existem fatores de várias ordens que implicam na sua concretização, o que requer ações multidimensionais.

Essa noção da EDH como processo defendida pelas autoras, vincula-se a perspectiva dos direitos humanos como uma construção histórica, fruto de um processo de lutas. As autoras acrescentam que essa noção de processo também se mostra presente no entendimento de que os sujeitos de direitos não se reencontram prontos e disponíveis, e assim como ocorre com os Direitos Humanos que se fazem na luta pela dignidade, por meio da sua relação com o outro. Para Boaventura (2006 e 2019) essa relação com o outro deve ocorrer por meio da tradução intercultural realizada de forma horizontal, onde nenhum conhecimento e nenhum ser humano deveria estar acima ou abaixo do outro, mas ao lado. Cada cultura tem elementos que devem ser traduzidos em outras culturas. Esse também deve ser o processo da EDH, ou seja, pelo reconhecimento das diferenças buscar promover e garantir a dignidade humana.

3.2. Educação em e para os direitos humanos: Mediação e emancipação

Uma educação em e para os direitos humanos, atualmente, tem sido uma necessidade urgente nos ambientes escolares, para além de conteúdos sistemático e da legislação apresentada no tópico anterior, que assegura a ocorrência dessa de forma transversal. Saindo

das questões meramente teóricas e envolvendo os alunos nas reflexões e práticas, objetivando torná-los sujeitos críticos e reflexivos, capazes de trabalhar com vistas à emancipação dos sujeitos e para um agir consciente por parte destes.

Partindo da premissa de Jares (2008, p.25) propõe:

Os direitos humanos favorecem a convivência democrática tanto quanto apostam em um tipo de sociedade assentada em valores democráticos e na justiça social, dimensões que se chocam frontalmente com os interesses dos que defende o benefício particular e a dominação.

A mediação de conflito tem sido muito utilizada no Poder Judiciário, porém tem sido pouco explorada na educação. Essa pesquisa tem apontado que desde a primeira infância, os educandos são capazes de dialogar, fazer proposições, expor como se sentem, e a mediação entra como uma vertente que impulsiona essa educação, que visa à construção de ambientes pacíficos, onde os conflitos, existentes em espaços de construções coletivas estejam preservados. Como foi apontado no início do texto os conflitos são inerentes à condição humana e em muitos aspectos são fatores de desenvolvimento. Nas escolas poderiam ser considerados como fatores de aprendizagem, principalmente, da aprendizagem em relação à convivência com a diversidade existente na nossa sociedade.

Os espaços de mediação podem ainda evitar que as violências aconteçam e as práticas comuns nas escolas que indicam a punição como única saída para as intervenções disciplinares, possam ser repensadas de forma que caso não seja possível reconstruir os laços de convívio, pelo menos se mantenham relações respeitadas nos locais de convivência coletiva.

Um local pacífico, nem sempre é um lugar livre de conflitos e educar para a paz é educar para a convivência, para o respeito às diferenças, pois a paz não é a ausência de conflitos, mas a certeza de que podemos conviver sem nos violentar. Em outras palavras, educar para a paz é criar espaços onde a palavra possa circular e pela escuta e diálogo possamos aprender novas formas de convivência pautadas no respeito.

Para Cabezudo (2010), a educação para a paz, a justiça e a verdade é um desafio de todos os que desejam uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, e é necessário um renovado compromisso com os princípios pedagógicos democráticos.

As práticas mediadoras parecem contemplar a visão de uma educação emancipadora e formadora de sujeitos de direitos. Parece ser esse o modelo de educação que precisamos fazer valer nos nossos ambientes escolares, onde a política pública de EDH e as práticas cotidianas estejam cada vez mais próximas e para que a distância entre o que se diz e o que se faz na educação e na educação em direitos humanos seja um desafio superado. Para Gallardo (2014),

a política educacional voltada para os direitos humanos é integrada por instrumentos normativos, mas na prática há um distanciamento. É muito importante que os(as) estudantes, os profissionais da escola, assim como a comunidade possam sempre agir conscientemente, organizadamente, oferecendo resistência e enfrentamento ao que não nos favorece enquanto humanos e a tudo, que oprime e cala.

Segundo Gallardo (2014), é preciso compreender os fundamentos dos direitos humanos como pressupostos para sua eficácia jurídica e para isso é necessário levar em consideração o seu núcleo, formado pelas resistências, mobilizações, lutas e enfrentamentos.

Porém, o que causa desapontamento é ver a ausência de uma educação emancipadora e formadora de sujeitos de direitos no contexto escolar, pois na prática existe uma educação depositária, onde as crianças são deixadas na escola, tratadas como sujeitos menores, sem capacidade de opinar, colaborar, sendo orientadas durante todo o tempo sobre o que fazer, tolhendo assim muitas vezes sua capacidade de expressão, de reflexão e de protagonismo no espaço delas, pois afinal, são os estudantes um dos atores mais importantes dos ambientes escolares.

Assim é possível afirmar o que Flores (2009, p.47) apresenta como uma concepção de direitos humanos construída a partir de diferentes referências.

Não nos cansamos de repetir: uma norma não descreve nem cria nada por si só. As normas estão inseridas em sistemas de valores e em processos sociais de divisão do trabalho humano a partir dos quais se institui uma forma de acesso aos bens e não outra. Estamos diante de meios, de instrumentos que prescrevem comportamentos, impõem deveres e compromissos individuais ou coletivos, sempre interpretados a partir de um sistema axiológico e econômico dominante.

Ao pensar e buscar formas que pudessem ajudar na reflexão/ação sobre o modelo de educação vigente, no sentido de conseguir a participação da família e dos(as) educandos(as) para ressignificar as rotinas escolares, encontra-se na mediação social uma perspectiva para trabalhar conflitos e construir laços, vislumbrando uma educação emancipadora e formadora de sujeitos de direitos, onde as normas sejam produzidas e ditadas pelos atores envolvidos no processo escolar.

Assim, não se vislumbra forma melhor de agir nessa direção, senão realizando mediações entre os atores envolvidos, tendo nesse espaço um momento para pensar, refletir e falar sobre o cotidiano escolar, as relações interpessoais que ali são construídas, trazendo à tona os conflitos, antes que os mesmos cheguem a desencadear violências. Isso significa a sintonia do processo de mediação com a ótica da educação em direitos humanos. De acordo com Carbonari (2014), a educação em direitos humanos pauta-se nas práticas alternativas, o

que se mostra bastante distante desse modelo homogeneizador, excludente, que não promove sujeitos de direito, mas sujeitos de obediência.

O autor ainda alerta para a urgência de responsabilidade diante das questões que acontecem ao nosso redor que denotam marcas de um tempo onde não há espaço para o outro. Não podemos ser indiferentes a esse modelo educacional, e, principalmente, às violências que se encontram na sua estrutura. Os(as) professores(as) e a comunidade escolar que tentaram se mostrar diferentes desse modelo de educação foram silenciados, ficando claro que se trata de uma política que age com indiferença às questões levantadas pelos atores sociais do processo.

O que se pretende ao trabalhar com a mediação nas escolas é tornar cotidiano, ou seja, na rotina escolar uma pedagogia da alteridade e da diversidade como fundantes do projeto político - pedagógico da escola, tal como Magendzo (2014, p. 237) denomina de pedagogia em direitos humanos: *“La pedagogia en derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan em sus vidas”*. Neste sentido precisamos educar a partir de Freire (1994 p.12): *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática ativismo”*.

No geral, as práticas de mediação social são aplicadas no Ensino Fundamental II. Esse trabalho visa propor essas práticas para toda e qualquer faixa etária ou divisão de ensino, tendo em vista se a importância de construir escolas tolerantes, fundadas no diálogo e na cultura de paz, pois percebe-se que desde cedo, a educação em direitos humanos e as formas de conviver pacificamente devem ser tratadas e ensinadas nos espaços escolares.

De acordo com Adorno (1995), essas discussões entre teoria e prática precisam começar desde a tenra infância, visando o desenvolvimento de uma consciência da realidade. Trabalhar as práticas de mediação em uma perspectiva dos direitos humanos para além das políticas já existentes torna-se imprescindível atualmente, onde discursos de ódio, banalização da vida, posições extremistas e não dialógicas adentram nossas escolas. Para o autor, talvez o mais importante fosse parar as atividades da escola para tratar dessa educação que humaniza e transforma vidas e pode evitar futuras barbáries. Uma educação que fomente desde o ensino fundamental perspectivas de um futuro diferente, não violento, e que a vida de nenhuma pessoa possa ser relativizada em decorrência de religião, raça e etnia, gênero, entre outras “justificativas” que se criam para violar o maior direito humano que é a vida; um projeto calcado em uma democracia participativa, no desenvolvimento do pensamento coletivo, no reconhecimento da força deste, em uma instituição que para além da igualdade, trabalhe com

a diferença reconhecendo-a e valorizando a riqueza existente nos processos de interculturalidade.

Para Candau e Sacavino (2010) é importante conhecer os objetivos de onde pretendemos chegar com uma educação em direitos humanos, que parte do ponto onde os educandos se encontram e trabalham com suas vivências dentro e fora da escola:

O importante na educação em direitos humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos. (p.36).

Uma cultura de diálogo na escola, de respeito e valorização das diferenças contribuirão para que a convivência pacífica se torne algo natural e atingível na rotina escolar. Sobre este aspecto, Schvarstein (1998, p.22) *apud* por Chrispino e Chrispino (2011, p. 64) afirma que, numa escola estatal, o estudante é o objeto sobre o qual decidem os governantes, diretores e professores. No momento da implantação da mediação de conflito no universo escolar, o estudante passa de objeto de decisão estatal para sujeito do processo de mediação.

Demo (2018, ensaio 321, p.7) traz a importância dos investimentos na esfera pública para melhorar o modo como argumentamos, promovendo estilos autorais abertos e autocríticos da aprendizagem: “Aprender da divergência, cultivar a autocrítica sistematicamente, manter-se aberto às teorizações próprias e dos outros, conviver com a diversidade são iniciativas saudáveis para mantermos uma sociedade democrática”.

É preciso repensar nossos ambientes de aprendizagem para os que ali estão de fato encontrem sentido em estar e participem do processo de aprendizagem de forma ativa. Incorporar práticas mediadoras no processo de aprendizagem ajudará nesse protagonismo necessário para que tenhamos de fato aprendizagem e não mera reprodução ou exposição de conteúdos nos universos escolares.

O que se pretende com um espaço para a mediação na escola é oportunizar uma análise crítica e autocrítica das nossas ações passadas, presentes e futuras. A mediação permite ao sujeito desnudar-se frente a situações que o incomodam, de forma que esse incômodo pode advir até mesmo de uma falha de comunicação, de mal entendidos e etc. A mediação cessa esses incômodos, dando abertura para os participantes conversarem e decidirem de forma democrática, sobre o funcionamento dos espaços coletivos, as “regras de convivência” entre outros, sempre respeitando o coletivo existente em cada um, no trabalho com a alteridade.

Por intermédio da mediação é possível implementar a interculturalidade e o respeito às diferenças, o respeito ao meio ambiente, e numa instância superior à vida no seu sentido real, pois nos dias atuais, a violência tem sido a primeira das causas de ausência de vida, daí a necessidade de desenvolver a capacidade de dialogar e mediar os nossos conflitos.

É necessário que esteja presente nos espaços de produção de conhecimento, e aqui grifo a escola, como um dos espaços de produção de conhecimento acessível a todos, ou quase todos, de acordo com Demo (2018, p.17):

(...) visão interdisciplinar, intercultural, interevolucionária e interespécies, para superar o princípio antrópico, que está no fundo do eurocentrismo: ser humano é o europeu; os outros são bastardos. Ainda não fomos capazes de desenvolver a empatia cosmopolita que considera a todos os seres vivos como parceiros do mesmo planeta, no mesmo barco, no mesmo time. Em geral, esta é uma pecha de religiões ditas reveladas, porque entronizam os humanos como pináculo da natureza, são os únicos que se redimem, deixando os outros seres ao relento. Embora o universo seja tão absurdamente imenso, nada nele é dispensável. Muito menos vidas.

Acredito que os espaços de mediação nos ambientes escolares favorecem a instituição da cultura de paz, conceituada pela ONU (1999, p.3) como sendo fruto de conquistas, através de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que estejam voltados para o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações. Para Chrispino e Chrispino (2017), pode assumir um caráter de estratégia política visando a transformação da realidade social.

Para se avançar na direção de uma educação emancipadora, em nossas escolas deve-se primar pelos conteúdos, pela aprendizagem, mas também reconhecer a importância de educar para a crítica, para a autocrítica e para a emancipação, e colocar o verdadeiro desenvolvimento científico como parte do desenvolvimento dessas habilidades. Daí também sairá à manutenção da vida na terra. Conforme indica Pedro Demo (2018, Ensaio 322, p.1):

O entendimento do mundo avançou exponencialmente, tornamo-nos capazes de feitos tecnológicos incríveis como na engenharia espacial e digital, mas ainda não sabemos qual o sentido da vida... A ciência deixa fora porque não cabe no método, em si uma fraude metodológica, mas algo absolutamente relevante para os humanos. Este reparo não diminui a força da ciência, apenas lembra seus limites.

Se as propostas escolares continuarem sendo voltadas apenas para provas, não avançaremos em outros campos. O Brasil está muito aquém de outros países que alcançaram níveis tecnológicos mais elevados, porém é preciso encontrar um caminho que permita avançar em todos os campos da ciência, assim como permita que a construção do nosso eu, seja moldada junto com o reconhecimento do outro, um caminho pautado na alteridade e na justiça social, que desmistifique a meritocracia e faça valer a igualdade de oportunidades.

3.3. Mediação Social

Nesse tópico apresentamos um panorama dos enfoques de mediação conhecidos e ressaltando a mediação social como arcabouço teórico dessa pesquisa- ação. Tendo em vista que muitas são as demandas do cotidiano, e maiores ainda as respostas solicitadas para essas demandas, surgindo assim, a necessidade de organização e conceituação de uma mediação tão diferenciada como a mediação social.

Para Barbosa (2007) a mediação é uma prática milenar dos povos antigos, no oriente algumas vezes ela se mistura as práticas religiosas, outras a cultura, usos e costumes. A mediação no ocidente, que seguia essa linha oriental, passou por algumas mudanças no final do século XX, mudanças estas que a autora denominou de renascimento, e a partir daí começamos a entender como a mediação começou a se configurar no Brasil.

O renascimento da mediação no final do século XX, no mundo ocidental, sinalizando uma profunda mudança nos modos de regulação social, tem a sua origem em dois movimentos simultâneos - na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos - vindo, em seguida, o Canadá e a França. A descrição do desenvolvimento da mediação nesses países espelha a historiografia da mediação, com ênfase na mediação familiar, finalizando com o acolhimento do instituto jurídico no Brasil. (BARBOSA, 2007 p.13).

Podem-se destacar algumas características das maiores influências recebidas pelo Brasil nos estudos e práticas de mediação: a francesa de natureza interdisciplinar, voltada para a transformação do conflito e a estadunidense, bem atrelada ao judiciário e à resolução de conflitos. Barbosa (2007, p.18), acrescenta ainda que a contribuição maior da França para o desenvolvimento da mediação está no abandono do pensamento binário, ou seja, da dicotomia, eu *versus* ele, bem *versus* mal, muito comum na linguagem jurídica, trazendo o pensamento ternário, que inclui um terceiro elemento para propiciar o diálogo e fomentar práticas transformativas.

Algumas das práticas de mediações mais conhecidas e utilizadas no Brasil atualmente estão focadas nos resultados, ou em acelerar disputas judiciais, voltadas para maximizar ganhos e reduzir custos, pouco se aproximam das pessoas envolvidas e dos princípios dos direitos humanos. Pode até ser que satisfaçam necessidades, mas não transformam vidas e consequentemente não melhoram sociedades e seus espaços de convivência.

O movimento da mediação pode servir a diversas finalidades, desde a conscientizar e promover a alteridade, como perpetuar a opressão. A partir dessa perspectiva, alguns autores organizam as correntes ou enfoques de mediação existentes para fins didáticos e para que as

peçoas consigam se posicionar e escolher com clareza a mediação desejada quando pesquisam e atuam.

Os autores Bush e Folger (2006, p. 51), apresentam uma separação dos tipos de mediação em quatro enfoques, sendo eles o da satisfação, da justiça social, da transformação e da opressão. O Quadro 2 está baseado no pensamento dos autores sobre cada enfoque. Para Bush e Folger (2006), o que difere os enfoques é principalmente a forma como o conflito é visto, exceto no enfoque da transformação, todos os demais percebem o conflito como um problema, como um obstáculo a satisfação das necessidades, portanto algo a ser eliminado. Esse conceito de conflito será tratado que adiante de modo a e desmistifica-lo, tendo em vista o conflito como um fator de aprendizagem e diversidade.

Quadro 2. Enfoques da Mediação segundo Bush e Folger

<i>Satisfação (ganha-ganha)</i>	Vão além dos direitos formais para resolver problemas e satisfazer as necessidades das partes em determinadas situações.
<i>Justiça social</i>	Organizar os indivíduos ao redor de interesses comuns, de modo a criar vínculos e estruturas comunicativas sólidas. Fortalecer os fracos e facilitar a criação de alianças entre eles.
<i>Transformação</i>	Capacidade para transformar o caráter dos indivíduos antagonistas e da sociedade em geral. Ajuda das partes em disputa a aumentar sua capacidade para afrontar todas as circunstâncias adversas. Dimensão revalorizante da mediação.
<i>Opressão</i>	Utilizada em todas as áreas, o movimento mediador serve para consolidar o poder dos fortes e aumentar a exploração e opressão dos fracos.

Fonte: BUSH e FOLGER (2006, tradução nossa).

Tendo em vista os diferentes enfoques, está pesquisa se alinha com o enfoque da transformação. Para Bush e Folger (2006, p.61), “*En resumen, sólo si cambiamos a la gente podremos tener un mundo mejor. En este sentido, la meta de la transformación es la más importante porque conlleva a las restantes metas*”. Para os autores, os conflitos nessa perspectiva sempre serão oportunidades de crescimento e a mediação uma forma de aproveitar essas oportunidades.

Outro aspecto importante a ser observado são os objetivos desse enfoque que se concentram em “*revalorización y reconocimiento*” (Bush e Folger (2006 p.140), onde para o primeiro é importante que as partes tenham as metas claras, assim como as alternativas que elas possuem e os recursos para atingi-las, ou seja, que elas tenham consciência das oportunidades. O segundo objetivo, o do *reconocimiento*, tem a ver com a capacidade de reconhecer esses aspectos na outra parte, que se relaciona com a alteridade e a compaixão.

Para Bush e Folger (2006, p. 349): “*Si la fuerza compasiva es posible en la conducta humana, como lo supone el valor de transformación, los seres humanos deben ser capaces de manifestar la fuerza del yo y al mismo tempo la preocupación por otros*”.

Os especialistas participantes do I Seminário Europeu –*La médiation sociale: Résolution alternative des conflits et reconstruction des liens sociaux* (FRANÇA, 2000, p. 13) apontam que aproximar as pessoas e empoderá-las pode ser a chave para refazer o tecido social. Isso só é possível quando podemos reconhecer no outro a nós mesmos, reconhecer o humano que existe em cada um de nós. Para eles, a proximidade e o empoderamento são dois fundamentos essenciais das nossas sociedades democráticas. Em tempos como os nossos, de democracias frágeis, baseadas apenas na representatividade e pouco na participação, a mediação é um espaço para a abertura do diálogo, ou seja, “a coisa mais importante é iniciar um diálogo” (FRANÇA, 2000, p. 42).

Pode ser questionado o papel do mediador frente à necessidade de empoderar as pessoas para o desenvolvimento da sua consciência e da sua transformação moral, porém deve-se manter em pauta a postura neutra e imparcial da figura do bom mediador, o qual deve permitir que esse processo de transformação aconteça, pois, somente através desse processo é possível alcançar o desenvolvimento social.

Para Bush e Folger:

La neutralidad significa que el único interés del mediador es asegurarse que las partes mantengan el control de las decisiones acerca del resultado. Por supuesto este interés es influyente, pero no sobre el resultado, lo que define su calidad neutral. (2006, p. 164)

El uso del enfoque transformador de la mediación respaldará y promoverá una modificación progresiva de la conciencia humana. Vista en este contexto, la preferencia por este enfoque implica el esfuerzo concreto dirigido hacia la realización de un desarrollo social más amplio. (2006, p. 334)

Outro autor que apresenta algumas tipologias/enfoques de mediação é Six (2001, p.24), o qual relata que nos últimos tempos tem-se usado a palavra mediação para tudo, para o melhor e para o pior. “As denominações são tão diversas que se tem a impressão de se encontrar em um hipermercado: o bazar da mediação, com produtos que, colocados lado a lado, estão lá sem ligação entre si, apenas fazendo parte de um conjunto heteróclito” O autor apresenta dois “guarda-chuvas” ou tipos de mediação que ele considera de maior relevância: a mediação institucional e a mediação cidadã. A primeira busca institucionalizar a mediação e a segunda procura dar autonomia à mediação. (SIX, 2001, p.28). O Quadro 3 detalha as características desses dois enfoques.

Quadro 3. Enfoques da Mediação segundo Six.

Mediação institucional	A origem dos mediadores são os funcionários das instituições. Mediações que vem de um poder estabelecido. Reencontrar o diálogo entre os usuários dos serviços perdidos nos meandros administrativos. Atenuar o congestionamento dos tribunais.
Mediação cidadã	A origem dos mediadores são associações livres, de cidadãos com outros cidadãos, nascidos nos grupos sociais. Buscam assistir às necessidades das comunidades. Não possuem poder instituído, mas ampla autoridade moral. Essa mediação abre uma via nova em relação ao impasse em que alguém se envolveu em relação a um dilema do qual quer sair, envolvendo a si mesmo ou aos outros.

Fonte: SIX (2001).

Six (2001) considera importante a função dos dois tipos de mediações e acredita que seja interessante que as duas coexistam. Enquadra a mediação social, na mediação cidadã, que ele chama “via universalista”, porque vai além da resolução de conflitos, e busca a participação dos sujeitos e a reparação dos laços sociais.

No I Seminário Europeu *-La Médiation Sociale: Résolution alternative des conflits et reconstruction des liens sociaux-* organizado pela *Interministerial Delegation for Urban Affairs*, sob a presidência da França na União Europeia (FRANÇA, 2000, p. 108), realizado em Créteil, nos arredores de Paris em setembro de 2000, participaram 42 especialistas e teve como tema a emergente mediação social. Duas grandes correntes foram conceituadas e trouxeram mais clareza aos objetivos das mediações:

Quadro 4. Enfoques da Mediação segundo o I Seminário Europeu (França,2000).

Mediação de conflitos	Uma corrente precoce muito inspirada no modelo americano que chegou à Europa via Canadá, vinculada à mediação de conflitos ou disputas, que colocava a mediação como um método alternativo de resolução de conflitos de disputas. Seus promotores apontam para os benefícios já identificados nos EUA: alívio da sobrecarga das instituições judiciais, economia de tempo e dinheiro, desenvolvimento de uma forma alternativa de justiça na qual não haja perdedor, onde ambas as partes encontram satisfação e, assim, contribuem para a paz social, responsabilidade das partes encontrar em um resultado para o conflito, com a dupla vantagem de respeitar a liberdade de cada parte e a solução identificada porque foram acordadas por ambas.
Mediação do vínculo social ou do tecido social	Ações induzidas pelas dificuldades da vida urbana, que emanam das autoridades públicas (nacionais ou locais) ou do nível de base, que estão aumentando em número. A iniciativa das autoridades se manifesta na criação de estruturas administrativas. A comissão nacional para o desenvolvimento social ou dos bairros, fundada em 1981 e, em seguida, a delegação interministerial para assuntos urbanos criada em 1988, destinam-se a incentivar o desenvolvimento de órgãos de mediação. Através desses órgãos, o Estado orquestra iniciativas destinadas a melhorar a vida urbana.

Fonte: FRANÇA (2000).

Apesar de tantos enfoques e correntes de mediação, não se tinha claro ainda o que viria ser a mediação social Bush e Folger (2006). A América do Norte se posicionava na defesa de uma mediação que buscasse a transformação moral, e assim, conseqüentemente, a transformação dos indivíduos. Esse movimento começou por volta dos anos 1980, e começou a ganhar força e se tornar mais coeso quando chegou à Europa, onde outros estudiosos de mediação começaram a valorizar os aspectos para além do resultado das mediações.

O conceito de mediação social mais completo foi definido apenas no final do I Seminário Europeu - *La Médiation Sociale: Résolution alternative des conflits et reconstruction des liens sociaux* pelos especialistas, o qual será apresentado nesse trabalho, junto com seus objetivos, princípios e valores.

A mediação social é definida como um processo de criação e reparação social, levando a uma solução pacífica dos conflitos da vida cotidiana em que um terceiro imparcial e independente busca organizar trocas entre pessoas ou instituições, para ajudá-los a melhorar um relacionamento ou a resolver um conflito que os oponha. (FRANÇA, 2000, p. 128)

Segundo os especialistas participantes do Seminário (FRANÇA, 2000, p.71), os objetivos da mediação social estão voltados para tornar a cidade um lugar mais humano, aproximar as instituições dos seus usuários, aproximar as pessoas dos bairros mais carentes dos centros e dos serviços públicos, integrando para diminuir a exclusão social, gerir e prevenir violências. A mediação social deve ter como valor maior os direitos humanos, e assim a liberdade. Para maior entendimento dos princípios (FRANÇA, 2000, p.128) trazidos pelos especialistas no seminário, estes apresentados abaixo:

- a) A mediação social busca a proteção dos indivíduos e de seus direitos. Não deve substituir os serviços e direitos sociais garantidos a cada indivíduo, e leva a uma melhoria nas relações sociais, sem nunca forçar alguém a renunciar aos seus direitos;
- b) A mediação social é baseada no consentimento livre das partes. É possível retirar este consentimento a qualquer momento, e sob nenhuma circunstância o mediador pode impor uma solução nas peças;
- c) As informações coletadas durante um processo de mediação são confidenciais e só podem não ser usados com o acordo dos parceiros e em conformidade com as leis existentes; e
- d) O treinamento dos mediadores.

A mediação social nasce como uma modalidade de solução de conflitos entre duas ou mais partes, com a presença de um terceiro imparcial (neutro), para reorganizar o conflito. Ela é particularmente eficaz, em conflitos entre sujeitos e a longo prazo, entre aqueles que compartilham o mesmo espaço cotidianamente. Outro aspecto importante da mediação social é a participação ativa dos envolvidos na transformação dos conflitos.

Ela não desconhece a importância do acordo, porém evita abordá-lo diretamente, pois não seria possível correr esse risco sem fazer mais mal que bem. É preciso ir além da própria satisfação para reconstruir o laço social, talvez alcançar a satisfação do outro, ou quem sabe transcender a satisfação e transformar o foco e as metas da mediação, ampliando suas possibilidades e seus limites. Para Bush e Folger (2006, p.288) “*Las tres pautas principales de la mediación transformadora – microenfocar los movimientos de las partes, alentar lá reflexión y la adopción de decisiones y promover la aplicación de perspectivas*” permite que se alcance mais que acordos e se transforme o conflito em um promotor de aprendizagem.

Apesar de a mediação social francesa ter surgido em meados dos anos 1980, no Brasil, os estudos abordam pouco essa perspectiva de mediação, pois estamos muito apegados ainda a modelos de mediação que visam acordos ou soluções rápidas. Porém, para situações que exigem convivência das partes, ou seja, relações sociais, a mediação social adentra com a perspectiva transformativa do conflito e reconstrutora dessas relações.

Para Beleza (2012, p.56), esta mediação tem uma base teórica ampla, e fundamenta-se em três pilares, utilizadas para a formação de novos mediadores: a dialógica, a participativa e a pacificadora. Durante a mediação pautada em práticas dialógicas e voluntárias é necessário que os participantes queiram estar ali, para que esta prática esteja de acordo com a perspectiva da mediação social, é preciso fortalecer os participantes para que os mesmos se sintam inseridos e protagonistas das suas relações e da transformação de seus conflitos.

Quando ficou decidido trabalhar com a mediação nessa proposta, não poderia ser utilizado qualquer enfoque de mediação, e por isso, todo esse percurso histórico e demonstrativo dos enfoques de mediação justificam o motivo da escolha da mediação social como propulsora dessa pesquisa. É importante ressaltar que esta mediação se soma à perspectiva transformadora de conflitos e busca a participação ativa do sujeito na sociedade, o reconhecimento do diálogo como espaço de abertura para tomada de decisões, principalmente coletivas, e pauta-se nos princípios dos direitos humanos, principalmente no que concerne à dignidade humana e à liberdade. A mediação social, junto com os princípios dos direitos humanos, trabalha para o desvelamento e reconhecimento, e, se possível, erradicação de violências, de forma a prevenir que os conflitos se transformem nelas, tendo em vista torná-

los fator de aprendizagem e crescimento, de modo a promover uma cultura de paz que impulsiona a emancipação e criticidade dos sujeitos.

3.4. Mediação social voltada para o contexto escolar

A mediação social com enfoque no contexto escolar, referência dessa pesquisa-ação, tem como base metodológica o projeto norteador do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM) - UnB, que em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) tem capacitado profissionais da educação do DF para implementar a mediação nas escolas. Em 2018, foi aberta a primeira turma do curso “Projeto de Mediação no Contexto Escolar”, onde participaram 07 escolas do DF, um número irrisório comparado com o quantitativo de escolas da rede da SEEDF, mas foi significativo por ser o início da formação de docentes nessa temática.

O curso de mediação como práxis pedagógica para professores já vem sendo desenvolvido na EAPE desde 2011 e tem formado diversos profissionais da educação, mas tem avançado lentamente no sentido de se manter nas escolas espaços definidos para as mediações. A cultura da punição resiste em ceder espaço para a cultura da mediação.

Para Legnani, Almeida e Beleza (2016, p.42) a mediação no contexto escolar é uma prática essencialmente dialógica, que fomenta a comunicação e ajuda a desenvolver e fortalecer os vínculos sociais, ao mesmo tempo, em que contribui para a integração de certas populações excluídas. Portanto, para as autoras, a formação de mediadores vai além de resolver conflitos, pois a proposta está voltada para os sujeitos perceberem criticamente os conflitos e as violências que permeiam o ambiente escolar e auxiliem a enfrentá-los coletivamente.

Os processos de mediação devem acontecer sempre de forma voluntária dentro dos espaços de mediação, e não se devem alimentar posições autoritárias, mas adotar a problematização das questões, dos conflitos, para que os próprios envolvidos pensem e proponham os caminhos a seguir. O agradecimento a todos os participantes é fundamental, devido ao caráter voluntário de aceitar e pensar os conflitos a partir de uma nova perspectiva.

De acordo com as fases da mediação coletiva do Projeto “Estudar em Paz”, e as orientações desse mesmo projeto, as mediações começam com o preparo do ambiente e dos participantes, ou seja, a organização dos participantes em círculos para que o contato visual ocorra sem empecilhos. A proposta é conversar sobre a confidencialidade e o sigilo do processo, respeitar os espaços de fala, e caso necessário, delimitar um tempo para que todos

os envolvidos possam se expressar nesses momentos. As mediações podem acontecer em mais de uma sessão, de modo a não alongar para não perder o *timing* do processo e tornar a mediação desagradável. Daí a proposta de uma duração aproximada de 50 minutos para cada sessão.

Na abertura da mediação, é feita a apresentação dos participantes, onde são reforçados os princípios basilares que norteiam a mediação e a apresentação do tema da mediação. Caso a pessoa solicitante da mediação e do tema autorizem a utilização do seu nome, este apresentado no processo de escolha da temática.

A parte mais longa e cuidadosa é a que se segue à apresentação, denominada “Conta-me”. Nessa fase, é preciso exercitar a escuta ativa, dando espaço para os envolvidos falarem como se sentem naquela situação, sem adotar julgamentos. No processo de mediação, é importante apenas problematizar as falas dos envolvidos, para que ao se escutarem, sejam capazes de organizar os seus pensamentos e ter clareza das suas sugestões para a reconstrução dos espaços e/ou das relações.

Nessa fase também são usados os passos da comunicação não violenta (CNV), proposta por Marshall (2006), a qual propõe explorar os sentimentos e as necessidades dos envolvidos, para eles perceberem os incômodos na sua grande maioria, estão associados às nossas necessidades não atendidas. Parafrasear é o verbo da mediação, confirmando sempre se a palavra dita é aquela mesma, se o sentimento expresso corresponde àquele mesmo, parafraseando e problematizando as falas para extrair dos envolvidos nos conflitos o que de melhor cada um possa oferecer.

Figura 2. Cartão fases da Mediação Coletiva



FASES DA MEDIAÇÃO COLETIVA	
1 – PREPARAR O AMBIENTE E O ESPÍRITO	(Organização, limpeza, silêncio, tranquilidade, concentração...)
2 – ABERTURA DO(A) MEDIADOR(A) – Mediador(a) fala	(Bom dia ou boa tarde! Nomes / Agradecer / A MEDIAÇÃO É...) conversar e refletir sobre os nossos conflitos / pedir sigilo - segredo / pedir respeito) Compreenderam? Motivo da mediação (qual o conflito?) e quem pediu (se a pessoa autorizar).
3 – CONTA-ME – Os participantes falam	Quem gostaria de começar a falar sobre isso? Perguntar/ escutar / resumir / organizar as falas / incentivar o diálogo
4 – SUGESTÕES – As mudanças	Como vamos transformar esse conflito? O que podemos fazer para melhorar ou mudar essa situação? Anotar as sugestões.
5 – DECISÕES – Vontade dos participantes	O que decidimos? Anotar as decisões: reflexões, ações e compromissos de mudança.
6 – FECHAMENTO	Agendar a próxima mediação / agradecer/ encerrar.

No quarto passo, surgem as propostas e as sugestões de mudança. Todas as proposições são anotadas e assim se segue para o quinto passo, ou seja, a decisão dos participantes. Neste momento, são estabelecidos os compromissos da efetivação das propostas e do que foi decidido. Caso seja preciso, as mediações podem retomar quantas vezes forem necessárias visando sempre à participação de todos. Se não for possível concluir com uma mediação apenas (quase sempre não é possível), é feito o agendamento da próxima sessão, e são renovados os agradecimentos aos participantes e é encerrado aquele momento de encontro entre os atores.

Dentro do passo a passo da mediação, não pode ser esquecida, a figura do mediador, que deve agir sempre com imparcialidade, não emitindo sua opinião nem conduzindo a mediação de forma que transpareça ou leve a encaminhamentos de acordo com a sua vontade. Ele deve receber formação para exercer essa função e durante o processo de mediação, deve ser auxiliado por um comediador que fará as anotações e controlará o tempo.

Assim como indicam Chrispino e Chrispino (2011), espera-se que a mediação reorienta as relações sociais, buscando formas de cooperação, fortalecendo a confiança e a solidariedade com maneiras livres e conscientes de viver a diferença e a convivência pacífica.

Para Galtung (2003, p.116), o sucesso que se procura na mediação não se dará ou será medido pela quantidade de conflitos resolvidos, mas sim pela mudança dos envolvidos, e esse é o caminho da mediação social no contexto escolar. Um conflito resolvido, mas que não modifica suas partes, não é um sucesso. “Aqui o critério de sucesso é, portanto, triplo: chegar a uma nova estrutura social como expressão da resolução do conflito no sentido de autopurificação, tanto nos grupos, quanto nos adversários”.

Nesse projeto, o referencial da mediação social no contexto escolar do Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos – NEP/UnB - Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar (2019) define conflito como algo positivo e inerente à vida humana e a violência como negativa, que deve ser reconhecida e rejeitada em todas as suas formas. Segundo Lederach:

O conflito nasce da vida (...) ao invés de ver o conflito como ameaça, devemos entendê-lo como uma oportunidade para crescer e aumentar a compreensão sobre nós mesmos, os outros e nossa estrutura social. Os conflitos nos relacionamentos de todos os níveis são o modo que a vida encontrou para nos ajudar a parar, avaliar e prestar atenção. (LEDERACH, 2012, p.31).

Não usamos neste trabalho a visão ocidental de conflitos, apontada por Galtung (2003, p.135), como algo negativo, que produz também atitudes e comportamentos negativos. Nesse sentido há uma tendência a classificar o envolvimento numa situação conflituosa como algo

destrutivo. No entanto o que tem prosperado é o conflito como uma oportunidade para a mudança do outro. É importante contribuir para transformar esse posicionamento, para que a oportunidade seja conviver com o outro de forma a transcender o conflito, criar e restaurar os laços sociais.

Todos as pessoas vivem ou viverão situações conflituosas ao longo da vida e isso não quer dizer que sejam pessoas difíceis ou com problemas, pois os conflitos devem ser considerados naturais e fator de aprendizagem. Pode-se inferir pelos autores Chrispino e Chrispino (2011), que toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento é considerado como um conflito. Nesse caso parece não ser possível existir uma sociedade sem a experiência do conflito.

Os autores elucidam que não se trata de noção estrita de erro e acerto, mas de defesas de posições. Eles apresentam ainda a naturalidade com a qual se deve relacionar com o conflito e suas vantagens:

Porém, o conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e necessária das relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e estados. O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado: ajuda a regular as relações sociais; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajudam a definir as identidades das partes que defendem suas posições; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2011, p.47).

Outro autor importante para este trabalho que traz em sua obra também a conceituação de conflito é Jares (2002), no qual podemos encontrar diversas conceituações, a exemplo da concepção tradicional bastante presente no nosso cotidiano escolar a qual não é o foco dessa pesquisa:

No âmbito escolar o conflito configura-se igualmente de uma perspectiva negativa. A partir de opções ideológicas-científicas (e) tecnocrático- positivistas, o conflito apresenta-se como disfunção ou patologia e, conseqüentemente, como uma situação que é preciso corrigir e sobretudo evitar. (JARES, 2002, p.133)

Jares (2002) traz na sua obra várias classificações para conflito, porém o autor também defende a concepção positiva do conflito como um desafio e será norteador desse trabalho. Será dado destaque à concepção de Galtung (1978) citado por Jares (2002):

Assim, o conflito pode ser enfocado basicamente como uma das forças motivadoras de nossa existência, como uma causa, um concomitante e uma consequência de mudança, como um elemento necessário para a vida social, como o ar para a vida humana. (GALTUNG 1978, p.486 apud JARES 2002, p.135).

Um erro da nossa sociedade e, conseqüentemente, das nossas escolas é não perceber os conflitos e agir sobre eles, mas deixar que os mesmos se tornem violências ou intolerâncias. Chrispino (2017) e Beleza (2009) apontam essa como a maior dificuldade para lidar com eles. Quando não se é capaz de perceber e trabalhar com os conflitos, danos e estresses desnecessários podem surgir. O conflito em si, sinaliza que algo naquele espaço, ou nas pessoas precisa ser olhado com mais atenção, precisa ser dialogado, transformado. Quando se deixar de lado essa sensibilidade de trabalhar os conflitos, pode abrir espaço para que essa energia transformadora tome rumos que inclusive leve ao surgimento de violências.

O conflito é algo inerente à condição humana e perpassa as individualidades e a percepção de cada um. Geralmente, a origem deles está na diferença de opinião sobre determinados aspectos e temos ainda os conflitos intersubjetivos que se desenvolvem no íntimo de cada pessoa. De acordo com Chrispino (2017), existem outras classificações sobre o conflito, mas nessa pesquisa será dada ênfase aos conflitos educacionais, conforme definição do autor:

Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente, poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado pela a escola e seu entorno (CHRISPINO, 2017, p. 20).

Os conflitos educacionais são provenientes de várias fontes. Jares (2002, p.139) enumera uma lista de causas para os conflitos escolares:

Ideológico-científicas, opções contrapostas tanto no plano pedagógico, ideológico (definição da escola) ou organizacional. Também da cultura ou culturas escolares que convivem na instituição etc.

Relacionadas com o poder: controle da organização; promoção profissional; acesso aos recursos e à tomada de decisões etc.

Relacionadas com a estrutura: ambigüidade de metas e funções; estrutura de célula; debilidade organizacional etc.

Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal: autoestima; afirmação; segurança; insatisfação trabalhista; comunicação deficiente e/ou desigual, etc.

Esse conjunto de situações geradoras de conflito perpassam o cotidiano da escola. Dentro do ambiente escolar, é importante não haver confusão entre violência e conflito. O tratamento para cada um desses conceitos deve ser diferente e deve-se pensar que as violências precisam ser eliminadas, apesar de aparentar bastante utópica e complexa essa

afirmação. No entanto, o mais importante para a mediação social no contexto escolar é promover a criação de canais de diálogo e de participação na escola, para que possamos exercitar a democracia e o desenvolvimento de uma cultura de paz no contexto escolar, pois não há paz sem democracia.

3.5. Aprender com os conflitos e cessar as violências

Esse tópico apresentando a dificuldade em conceituarmos violência dentro do contexto escolar, pois a escola como microcosmo da sociedade, recebe violências, e também as produz. Assim como nós que estamos imbuídos nessa sociedade, e por vezes agimos violentamente sem perceber, estamos imbuídos em uma naturalização da violência, o que precisa de exercícios cotidianos de reflexão para desnaturalizar e romper com esses padrões violentos, de modo a reduzir cada vez mais as violências que sofremos e que praticamos.

De acordo com Galtung (2006), a violência se classifica em três tipos, ou seja, um triângulo que se retroalimenta: a violência dura ou direta que inclui a violência psicológica e verbal, além das agressões físicas, que são cometidas por pessoas ou grupos contra uma pessoa ou grupos. O segundo tipo seria a violência estrutural ou indireta, cujos autores são o Estado e a sociedade, e ela se caracteriza pela desigualdade de poder e pela desigualdade social. O terceiro tipo é a violência cultural, criada para ocultar e/ou naturalizar as demais violências. Ela abarca a violência simbólica e tem como objetivo transformar por meio de informações enganosas e jogos de poder, coisas ruins em coisas normais ou boas. É importante relacionar essas violências com o contexto escolar, tendo em vista que a escola é um microcosmo da sociedade e sofre influência de violências externas, assim como também promove violências de diversas ordens. Nesse sentido ao discutir a violência na escola há que se refletir sobre vários posicionamentos. Junto com o conceito de violência é preciso entender e trabalhar o seu contrário, ou seja, o conceito de paz, para orientar nossa ação e manter claro o nosso objetivo de desenvolver uma cultura de paz e direitos humanos na escola.

A abordagem que será utilizada sobre o conceito de violência nessa pesquisa, envolve qualquer ato ou fala que provoque danos ao outro, sejam estes físicos, materiais ou psicológicos. Muitas vezes ela está naturalizada em nosso meio, como afirma Abramovay (2009, p.21): “Em um sentido amplo, violência pode ser caracterizada pelo não reconhecimento do outro”.

Para a autora (2009, p.22 e 23), pode-se classificar a violência (ações e tensões) em três tipos: violência dura, microviolências ou incivildades e violência simbólica. A violência dura

é o que conseguimos enquadrar como crime ou contravenções de acordo com o código penal vigente; as incivildades são atos que não contradizem a lei e os regimentos, mas ferem a boa convivência (essa é uma das modalidades de violência que mais acomete o contexto escolar); e a violência simbólica, relacionada às estruturas de poder, sendo que muitos nem se dão conta de que estão sendo vítimas ou violentos ao cometê-la. Esta categorização nos remete ao triângulo da violência proposto por Galtung(2006) e a importância do reconhecimento desse triângulo e do caráter retroalimentador que o mesmo possui, para assim ser possível, dar início às lutas conscientes de redução de violências.

De acordo com Galtung (2003, p.104), sempre há violência estrutural para eliminar e violência direta para prevenir, e essas circunstâncias requerem ação. O autor considera a passividade uma imoralidade frente às questões sobre violência. O que seria, ou como funcionaria uma escola livre de violências?Seria uma escola com uma cultura de paz consolidada, com a busca pela paz positiva? Considerando o papel multidimensional que a escola assume na atualidade, ou seja, além do ensino de conteúdos ela teria como uma das suas funções primordiais formar cidadãos. É necessário então pensar a violência na sua complexidade, assim como o seu contrário, para tornar a escola um espaço seguro e garantidor de aprendizagem.

Para Galtung (2006), a violência também se apresenta como uma resposta a necessidades básicas não atendidas, pois violências e desigualdades se relacionam e designam de forma assimétrica, quem são os humanos que recebem e produzem violências. Para o autor, para cada tipo de violência há um tipo de paz.

Alguns autores têm como conceito de paz, a ausência de conflitos bélicos, porém não será esse um posicionamento a ser neste trabalho, porque paz, desenvolvimento e direitos humanos precisam se manter juntas para que os três elementos possam co- existir. Jares (2002, p.123) explica: “Em suma, o conceito de paz vigente hoje continua sendo o conceito ocidental tradicional de todo tipo de conflito. Conceito pobre, classista e interessado e até mesmo politicamente perverso, em certo sentido, visto que mantém o *status quo* vigente”.

Para além da ausência de guerra, só é possível viver em paz, quando nossas necessidades humanas estão supridas e as violências que nos cercam eliminadas. O conceito de paz que será adotado nesta pesquisa é de paz positiva, muito bem definido por Jares (2002, p. 123 e 124):

Por essa tese, a concepção de paz repousa em suas ideias essenciais: em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não é o único. Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta

ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

Paz positiva vai além da ausência de guerras e conflitos, mas implica na ausência de toda e qualquer violência, o que parece bastante utópico, diante de uma realidade permeada por violências nos nossos espaços e vivências, mas esse é um ideal a seguir nesta pesquisa. Segundo Galtung (2003, p.4):

A paz só pode se basear na igualdade e na equidade. Uma estrutura calcada em desigualdade, iniquidade e assimetria fundamentais que não dá aos outros o que exige para si mesma – gerará problemas, mais cedo ou mais tarde.

A partir das considerações sobre violência de Jares (2002), a paz seria a ausência de toda e qualquer violência, e não ausência de conflitos. Adiante serão apontadas algumas violências que acontecem nas nossas escolas e impedem os nossos estudantes de estudar e aprender a se desenvolver, tornando-se autônomos e emancipados, tendo em vista que esses são elementos conectados ao desenvolvimento do ser humano e de sua cidadania.

Para Galtung (1985, p.36) *apud* por Jares (2002, p.124 e 125), dois tipos de violência requerem mais atenção:

A distinção mais importante, em sua opinião, é entre a violência pessoal ou direta e a violência estrutural ou indireta. Esta última, chave de toda a sua concepção, é a que significa uma ruptura com o enfoque tradicional em torno do fenômeno da violência, enquanto a maioria costuma ocupar-se exclusivamente da violência direta. “o tipo de violência na qual existe um ator que comete a violência chamaremos de violência estrutural ou indireta”.

Os autores acima fazem menção a alguns tipos de violência que correspondem às necessidades básicas não satisfeitas: “A violência clássica, da guerra ao homicídio”. A pobreza e, em geral, as privações no campo das necessidades materiais. A repressão e a privação dos direitos humanos. A alienação e a negação das necessidades “superiores”.

Por tudo isso, Galtung (1969, p.185) *apud* Jares (2002, p.125), conclui taxativo: “chamar de paz uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz”. Dessa forma, “*a teoria da paz está intimamente relacionada com a teoria do desenvolvimento*” Jares (2002), como será apresentado adiante.

Muitas das violências tem início com a negação ao outro o direito de expressão, de falar o que pensa, contar como se sente, e dar a sua sugestão sobre algo, ou a respeito de seu cotidiano. As decisões dentro do universo escolar, principalmente no Ensino Fundamental I, foco da escola dessa pesquisa, são tomadas por adultos e impostas de cima para baixo. Há

poucas ações no sentido de horizontalizar essas decisões que são tomadas dentro do ensino brasileiro, levando em conta que não existe um sistema de aprendizagem, mas apenas de ensino, pois a aprendizagem só acontece em processo de interação, de construção.

Educar para o conflito deve ser uma forma de educar para a não violência. Os conflitos fazem parte do nosso cotidiano e da constituição de nossa personalidade e precisam ocupar espaço nas famílias e nas escolas, de modo a possibilitar um aprendizado de convivência com o outro e suas especificidades, compreendendo as diferenças e a riqueza de conviver com elas.

Para autores como Salio (1983) e Lederach (1985, p.20), ambos citados por Jares (2002, p. 186), a educação para o conflito é um dos compromissos da educação para a paz e também da educação em e para os direitos humanos. Educar para os conflitos não trata apenas de conhecer técnicas de resolução de conflitos, mas refere-se principalmente ao ato de sensibilizar as pessoas para os conflitos de forma geral, e para situações de conflitos particulares e os comportamentos que se sucedem a eles. Para os autores essa educação para os conflitos compreende algo que deve ser vivenciado pelas pessoas.

Consequentemente, não se trata apenas de estudar o conflito e de “aprender técnicas mais ou menos mentais e abstratas; mas sim de confrontar aquilo que se estuda com a própria experiência de vida a compreender, aprofundar, escolher uma posição precisa em um conflito” (SALIO, 1983). Em outras palavras, trata-se de aprender para “intervir de forma construtiva em sua regulação” (LEDERACH, 1985, p. 20).

De acordo com Demo (2018, p.11) os alunos e as pessoas que trabalham nos espaços de educação, precisam entender a autoridade do argumento, precisam fundamentar suas falas, porém, sem serem fundamentalistas, mas saber partilhar, trocar e principalmente questionar argumentos dos demais. Para Demo, é importante:

(...) saber distinguir os conhecimentos disponíveis e respeitar o lugar de cada qual, mesmo sendo o científico, de longe, o dominante, paradigmático. Precisa saber questionar-se ideologicamente, porque ideologias, como regra, são mais fortes que o conhecimento científico: a mente humana é bem mais safa em produzir racionalizações justificadoras do que discursos metodicamente adequados. (DEMO, 2018, p.11)

Educar para o conflito, a paz, e o desenvolvimento precisa ter como pano de fundo a proposta de Demo (2018) de ciência rebelde que dialoga com Jares (2002) na ideia de educar para a desobediência, não no sentido de transgressão, mas de contestação fundamentada e uma incessante busca de emancipação consciente.

Não se pode cair no erro de culpar apenas o outro pelo conflito, ou pela violência que cerca, mas é preciso agir com autonomia, consciência e corresponsabilidade para avançar

numa educação de qualidade. Ensinar os estudantes por meio do diálogo é fundamental, no sentido de mostrar a eles que o futuro também passa por suas mãos.

Antes de penalizarmos os envolvidos nos atos violentos, temos que analisar se houve ações preventivas, pois esse é o instrumento principal para conseguir fazer cessar as violências no nosso meio. A punição aplicada nas escolas não se mostra eficaz, pois as violências continuam acontecendo nos ambientes escolares. Apesar de Pinker (2011), *apud* Demo (2018, Ensaio 324, p.5) afirmar que a violência tem declinado no mundo, em decorrência do processo civilizatório, cabe lembrar a existência de situações de grande contraste: lugares mais civilizados e outros onde a barbárie continua igual a outros períodos históricos. O próprio autor informa que esse declínio da violência estaria associado ao iluminismo, ao positivismo e aos valores comuns desenvolvidos para a manutenção da sociedade.

O mundo contemporâneo está permeado de muitas violências estruturais e culturais que se baseiam em guerras tecnológicas e ou comerciais, deixando o mundo em tensão constante. No Brasil, estamos vivendo um momento bastante delicado, pois existem muitos discursos de intolerância, de negação da existência e legitimidade da vida do outro e não se pode descansar na luta por um ambiente mais igualitário, pelo reforço dos processos democráticos no sentido amplo de convivência com o divergente, porém, sem tolerar radicalismos que impulsionam para situações extremas que dificultam a alteridade e a ampliação da justiça social.

Para Demo (2018, Ensaio 324, p.6):

Divergência é talvez mais central que acordos, ou, os acordos humanos são uma trama de concordâncias e divergências, para que todos possam caber. Sempre que temos de achar chão comum, para podermos conviver, cumpre curtir a diversidade, que é mais “rica” que a homogeneização.

Podemos considerar essa divergência como sinônimo de conflito, e por isso a importância de educar de modo a propiciar aos envolvidos as ferramentas para o desenvolvimento pleno e cidadão. Para Galtung: (2006, p. 24 e25): “acordo’ não é uma palavra positiva (...)”. O acordo seria mais confortável em muitos casos, mas nem sempre o consenso satisfaz as partes, o que pode ocasionar apenas o adiamento do estado de tensão. Quando as partes não reconhecem o outro na sua especificidade e buscam apenas acordo como forma de resolver os conflitos, principalmente, os que têm como pano de fundo questões de identidade, isso pode levar à insatisfação. Muito mais eficaz seria aprender a conviver com as especificidades do outro, respeitando a si mesmo e ao outro, como seres pertencentes a um campo de dignidade e de necessidades inegociáveis.

Para Chrispino e Chrispino (2017, p.17): “*A proposta de ação política é fundamentada na prevenção da violência e no desenvolvimento da cultura de paz*”. Esse ser político deve ser capaz de pensar e agir criticamente, em busca do autodesenvolvimento, bem como colaborar com o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

Ao tratar a paz como sinônimo de desenvolvimento, distante de uma visão apenas econômica, mas considerando seu sentido amplo, principalmente, relacionado ao desenvolvimento pessoal, na capacidade de agir consciente e criticamente. Aí seria alcançado o que propõe Jares (2002, p.127): a paz como sinônimo de justiça social, como superação de violências estruturais e como plena realização das potencialidades humanas.

Nesse trabalho, o destaque é a maior potencialidade humana em sua capacidade de conviver em sociedade pacificamente, com respeito a si mesmo, e ao outro, nas suas especificidades. Como afirma Paulo Freire (1986, p.46): “A paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social”.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico serão apresentados os dados coletados na pesquisa, por intermédio de aplicação de questionários, dos grupos focais com os participantes da formação em Mediação Social de Conflitos na escola escolhida. Nos tópicos anteriores, contextualizou-se a escola e a seguir foi feito um breve perfil dos participantes para fomentar ao leitor uma melhor compreensão do trabalho de campo e as interpretações dele oriundas, lembrando que a pesquisa não se encerra nessas interpretações, mas tem como objetivo também abrir espaço para reflexões outras sobre a temática.

A formação foi realizada com a participação crescente dos envolvidos, e em todos os encontros foi trabalhada a relação entre teoria e prática com inúmeros exemplos apresentados pelos (as) participantes. Foram também compartilhadas angústias, medos, conhecimentos, e experiências exitosas e pode-se atribuir à formação a uma metodologia não extrativista, que de acordo com Boaventura (2019), foi uma forma de aprender com os participantes. Em seguida serão apresentados os perfis dos participantes e as categorias mais importantes do discurso dos participantes do grupo focal. É importante levar em consideração que esta pesquisa não se encerra em si, e as categorias elencadas são as mais representativas nas técnicas para desencadear reflexões e novas ações em torno dos temas trabalhados. O Quadro 5 apresenta um resumo nas diferentes etapas dos participantes da formação. De igual importância, seguem outros quadros que apresentam o perfil profissional dos participantes.

Quadro 5. Demonstrativo das diferentes etapas (quantitativo de participantes) da formação em mediação social

Docentes	Nº	Total
Profissionais que poderiam participar da formação	45	45
Profissionais inscritos na formação	33	33
Profissionais que entregaram o termo de consentimento	28	28
Profissionais que responderam o questionário inicial	25	25
Profissionais que participaram do grupo focal	21	21
Profissionais que participaram das mediações com os estudantes	22	22
Profissionais que concluíram a formação	22	22

Uma questão importante a considerar no Quadro 5 é o fato de 45 docentes estarem disponíveis para integrar o processo de formação em mediação social. No entanto, apenas 33 se inscreveram, sendo que 28 entregaram o Termo de Consentimento, 25 responderam o questionário inicial e, desse conjunto de participantes apenas 22 concluíram a formação

4.1. Perfil dos participantes

Quadro 6. Idade dos participantes

Turno vespertino	N°	Turno matutino	N°	Total
Até 20 anos	0	Até 20 anos		0
21 anos a 30 anos	2	21 anos a 30 anos	0	2
31 anos a 40 anos	8	31 anos a 40 anos	3	11
41anos a 50 anos	1	41anos a 50 anos	6	7
51 anos a 60 anos	0	51 anos a 60 anos	1	1
Acima de 60 anos	2	Acima de 60 anos	1	3
Sem resposta	0	Sem resposta	1	1
Total	13	Total	12	25

Do total de 25 docentes que responderam ao questionário 2 tem entre 21 e 30 anos, 11 estão na faixa de 31 a 40 anos, 7 entre 41 a 50 anos, 1 entre 51 a 60 anos e 3 docentes acima de 60 anos. Neste sentido, podemos observar que a maioria dos docentes se encontram na faixa etária entre 31 a 50 anos, ou seja, em pleno momento de maturidade, o que permite inferir que possuem uma trajetória com efeito grande de experiência docente para ajuda-los a lidar com a demanda existente na comunidade escolar.

Quadro 7. Tempo de serviço na SEEDF

Turno vespertino	N°	Turno matutino	N°	Total
Até 05 anos	8	Até 05 anos	3	11
Entre 6 a 10 anos	3	Entre 6 a 10 anos	3	6
Entre 11 a 15 anos	0	Entre 11 a 15 anos	1	1
Entre 16 a 20 anos	0	Entre 16 a 20 anos	2	2
Acima de 20 anos	2	Acima de 20 anos	3	5
Sem resposta	0	Sem resposta	0	0
Total	13	Total	12	25

Quanto ao tempo de serviço na SEEDF, os dados do Quadro 7 mostram que a maioria dos(as) professores(as) foram contratados pela SEEDF há alguns meses até 5 anos, ou seja, são profissionais que permanecem no quadro do serviço público enquanto efetivos(aproximadamente dois terços dos profissionais) e temporários (em torno de um terço) por um tempo relativamente recente.

Quadro 8. Tempo de serviço na escola parque 313/314 sul

Turno vespertino	Nº	Turno matutino	Nº	Total
Até 01 ano	8	Até 01 ano	3	11
Entre 2 a 4 anos	4	Entre 2 a 4 anos	8	12
Entre 5 a 7 anos	0	Entre 5 a 7 anos	0	0
Entre 8 a 10 anos	0	Entre 8 a 10 anos	0	0
Acima de 10 anos	1	Acima de 10 anos	1	2
Sem resposta	0	Sem resposta	0	0
Total	13	Total	12	25

O Quadro 8 revela similitude com os dados apresentados no Quadro 7, ou seja, a grande maioria dos (as) docentes está lotada nesta escola parque também até 5 anos. Essa situação funcional dos (as) professores(as) permite inferir que provavelmente grande parte do corpo docente foi contratada para trabalhar nesta escola de forma temporária ou que ainda não teve muitas oportunidades funcionais para trabalhar em outras instituições educativas na rede pública.

Quadro 9. Vínculo empregatício dos participantes com a SEEDF

Turno vespertino e matutino	Total
Efetivo	24
Temporário	09
Sem resposta	0
Total	33

Esse quadro foi preenchido de acordo com item perguntado na inscrição, sendo 24 docentes efetivos e 9 com vínculo temporário com a SEEDF. Interessante observar que a maioria dos docentes lotados nesta escola parque são efetivos (embora nem todos tenham exercício definido na escola, de acordo com o Quadro 7 e 8, a maioria dos profissionais tem até 5 anos de exercício na escola parque), permitindo assim que o processo de formação em mediação social implementado nesta unidade escolar possa ser difundido em outras da rede pública ao longo da trajetória profissional dos professores (as).

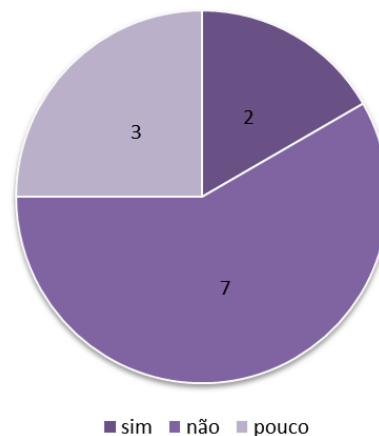
4.2. Análise dos dados encontrados

Os dados e informações obtidas foram analisados levando-se em conta uma perspectiva dialética e mantendo como desafio metodológico de preservar a qualidade política, sem desprezar a qualidade formal (DEMO, 2006, pág.41).

O questionário foi aplicado para os (as) docentes dos dois turnos da formação para todos os presentes. Através dele foi possível conhecer também o tempo de atuação na SEEDF e na escola parque. Inscreveram-se para a formação 33 docentes do total de 45 docentes lotados na escola. Porém responderam ao questionário 25 docentes. Por ter sido aplicado nos dois turnos, no processo de sistematização, análise e interpretação dos dados, seja possível obter um panorama comparativo entre os turnos de funcionamento da escola.

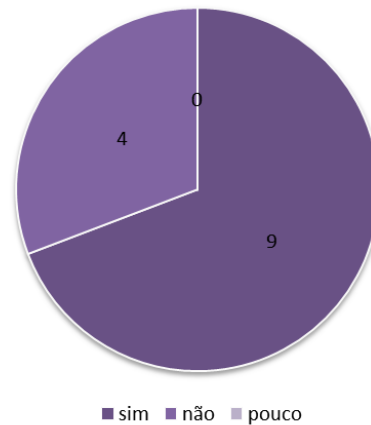
A primeira pergunta estava relacionada ao conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Responderam os questionários 13 docentes da formação que aconteceu no turno matutino e 12 da formação do turno vespertino.

Figura 3. Conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos segundo os docentes do turno **matutino** (que fizeram a formação no turno vespertino).



No turno matutino a maioria dos docentes não conhece (7) ou conhece pouco (3) as DNEDH. Apenas 2 declararam ter conhecimento das diretrizes, fato que causa preocupação, tendo em vista o caráter normativo das mesmas para o sistema formal de ensino.

Figura 4. Conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos segundo os docentes do turno **vespertino** (que fizeram a formação no turno matutino).



Em contraponto aos docentes do matutino, os professores do vespertino demonstraram em sua maioria (9), ter conhecimento das DNEDH e apenas 4 declaram não conhecer essas diretrizes.

De acordo com a totalidade das respostas apresentadas, depois de passados sete anos da publicação das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos³ para os docentes da rede de educação básica, esse documento tão importante não é conhecido por parte expressiva deles, o que permite inferir que a educação em e para os direitos humanos não pode ser o eixo norteador do contexto escolar. O texto da Resolução no seu artigo 1º estabelece que as unidades de ensino devem respeitar as diretrizes, e no seu artigo 2º, parágrafo 2, reforça a adoção sistemática das diretrizes por todos os envolvidos nos processos educacionais, conforme segue abaixo:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe à efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais.

Nesse sentido, existe uma grande necessidade de formação docente em educação em direitos humanos de modo que se torne possível tornar as DNEDH um documento de referência no nosso sistema de ensino.

³ (*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

A pergunta seguinte, você acha importante à educação em direitos humanos para a prática pedagógica? As respostas foram unanimemente a favor da importância da educação em direitos humanos para a prática pedagógica. Abaixo apresenta-se um quadro com os principais motivos dos participantes serem a favor da EDH.

Quadro 10. Segundo os docentes do turno **matutino**: Importância da EDH para a prática pedagógica.

Matutino	
Docente 1	Porque perpassa a formação para o desenvolvimento do cidadão, “correando” os valores para o bom relacionamento interpessoal.
Docente 2	Porque é preciso contextualizar, compreender e procurar reverter os comportamentos que geram a violência na escola.
Docente 3	Porque acredito ser necessário para um bom relacionamento no ambiente escolar.
Docente 4	Para melhorar a vida em comum de todos ajudando, respeitando a si e aos outros.
Docente 5	Primeiramente, por ser um direito constitucional, que frequentemente são violados, principalmente em relação às minorias.
Docente 6	Porque os professores lidam, diariamente, com a diversidade e a pluralidade social e cultural e por isso devem estar qualificados para tratar as demandas em sala de aula.
Docente 7	Sim, porque no dia a dia escolar nos deparamos constantemente com situações que estão relacionadas aos direitos humanos e que, por falta de conhecimento, não são bem solucionados.
Docente 8	Acredito que a educação em direitos humanos possa contribuir para uma educação mais humanizada.
Docente 9	Não respondeu
Docente 10	Quando o indivíduo sabe os direitos do outro, ele tende a respeitá-los logo suas práticas são mais humanas.
Docente 11	Não respondeu
Docente 12	Porque tanto professores precisam se situar como detentor de direitos quanto alunos, e todos precisam ser habilitados para promover um ambiente de direitos pelos deveres, inclusive.

Os docentes do turno matutino enfatizaram que a EDH na prática pedagógica permite aprimorar os relacionamentos e a convivência na escola, de modo a possibilitar uma educação mais humanizada, à medida em que os estudantes passam a conhecer os direitos e deveres para com o outro e os professores se qualificam para lidar com a diversidade e a pluralidade sócio-cultural.

Quadro 11. Segundo os docentes do turno **vespertino**: Importância da EDH para a prática pedagógica.

Vespertino	
Docente 1	Todo direcionamento educacional responsável é importante para a evolução com do/a adolescente e adulto.
Docente 2	Para melhor entender e ajudar as pessoas
Docente 3	A escola tem muros, mas quem nela estuda também traz valores culturais de seu mundo fora da escola. Estudar violência entre corpos é uma questão de urgência.
Docente 4	Ampliar conhecimentos e conceitos que contribuam para uma melhor formação dos educandos e sua vida em sociedade.
Docente 5	Formação global do aluno, seus direitos e vivência como cidadão
Docente 6	Direciona o cidadão a relações pacíficas, respeitosas e com maior empatia.
Docente 7	Faz parte da formação para cidadania.
Docente 8	Não respondeu
Docente 9	Porque a educação é um lugar para imaginarmos, criarmos e colocarmos em prática a sociedade que idealizamos.
Docente 10	Possibilita uma percepção de fatores externos a opiniões e percepções pessoais.
Docente 11	Em uma sociedade progressivamente violenta contra minorias é urgente que formemos indivíduos capazes de exercer tolerância e empoderados para se defenderem.
Docente 12	Desenvolver o senso perceptivo dos direitos e obrigações em geral.
Docente 13	De modo a conhecer os limites legais dentro dos quais o docente atuará, modelando métodos e estratégias.

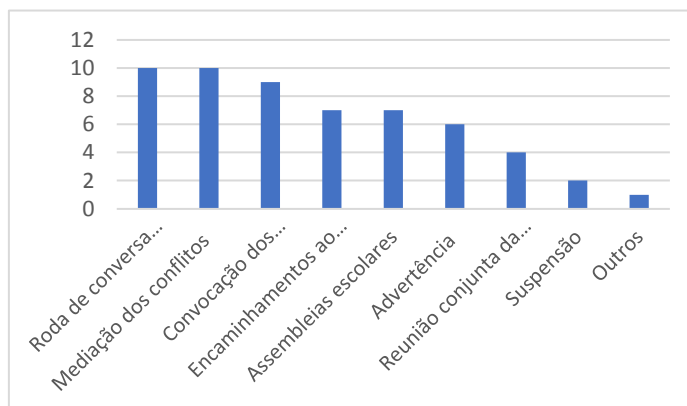
No turno vespertino, os docentes enfatizaram que a EDH tem o papel de formar para a cidadania, de modo a garantir uma relação respeitosa, tolerante e pacífica entre as pessoas, garantindo seu empoderamento e reconhecendo os diferentes valores culturais dos estudantes e contribuindo para a construção coletiva de uma sociedade que possa acolher, respeitar e promover seus direitos.

Os participantes da formação reconhecem a importância da EDH na prática pedagógica, mas muitos não sabem como aplicá-la ou vivenciá-las. Algumas respostas relacionam a EDH com a prevenção da violência, com os direitos e deveres dos estudantes e professores, é preferência dessa pesquisa trabalhar com responsabilidades, ao invés de “deveres”. E também associaram a importância da EDH para formação do cidadão. Frente aos alarmantes números de violência direta, e as incontáveis violências indiretas que ocorrem nas escolas do DF, incluindo aqui a violência estrutural, demonstram que nossas escolas, assim como os profissionais que nelas atuam, necessitam conhecer e trabalhar de forma efetiva com a EDH, para além das políticas públicas constituídas, no sentido de ampliar os espaços de

corresponsabilidade, onde se propõe formação para uma cidadania plena e efetiva, de modo que os direitos humanos se efetivem como um projeto de sociedade.⁴

Em seguida, foram feitas perguntas sobre o conflito e os instrumentos que os participantes acreditavam ser mais eficazes para lidar com eles, sendo possível escolher mais de uma opção, bem como sugerir outras. Todos os participantes identificaram a existência de conflitos no ambiente escolar, e em seguida apresenta-se as respostas sobre os instrumentos considerados por eles mais importantes para o tratamento do conflito.

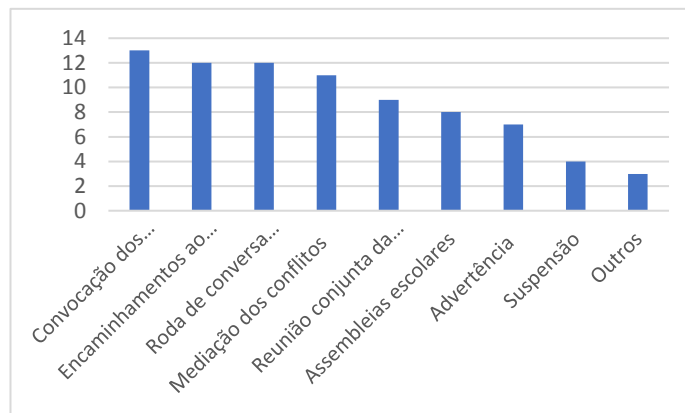
Figura 5. Instrumentos considerados mais eficazes para lidar com o conflito segundo os docentes do turno **matutino**.



Quanto aos instrumentos eficazes para lidar com os conflitos, os docentes do turno matutino deram destaque em primeiro lugar à roda de conversa, à mediação dos conflitos e a convocação dos responsáveis; em seguida, apontaram o encaminhamento ao SOE, as assembleias escolares e a advertência; por último indicaram a reunião conjunta da escola com a escolas classes. Essas respostas indicam que há uma postura de diálogo que prevalece em parte expressiva dos docentes, porém, ainda está presente recorrer a medidas disciplinares como uma alternativa disponível para trabalhar com os conflitos.

⁴ Direitos humanos como projeto de sociedade: Conceito defendido por João Batista Moreira Pinto, no **Livro Direitos Humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios**. “Fundamental e estratégico assumirmos os DH como um novo projeto de sociedade, que articulado a uma ideologia dos DH, fortalecerá e ampliará o campo contra hegemônico e suas estratégias frente às concepções limitadoras e instrumentais dos Direitos Humanos em nossa sociedade e pelo mundo. (2018, p.206-237).

Figura 6. Instrumentos considerados mais eficazes para lidar com o conflito segundo os docentes do turno **vespertino**.



Os docentes do vespertino em sua maioria, apontaram a convocação dos responsáveis, o encaminhamento ao SOE, a roda de conversa e a mediação de conflitos como os instrumentos mais eficazes para lidar com o conflito. Em seguida indicaram a reunião conjunta com da escola com as escolas classes, as assembleias e a advertência como referências para solucionar os conflitos deixando em última escolha o recurso à suspensão do estudante.

Essas respostas, ainda que mencionem a roda de conversa e a mediação de conflitos como instrumentos eficazes, revelam por outro lado que as medidas punitivas do regimento escolar estão muito presentes no cotidiano dos docentes, como é o caso da advertência e da suspensão.

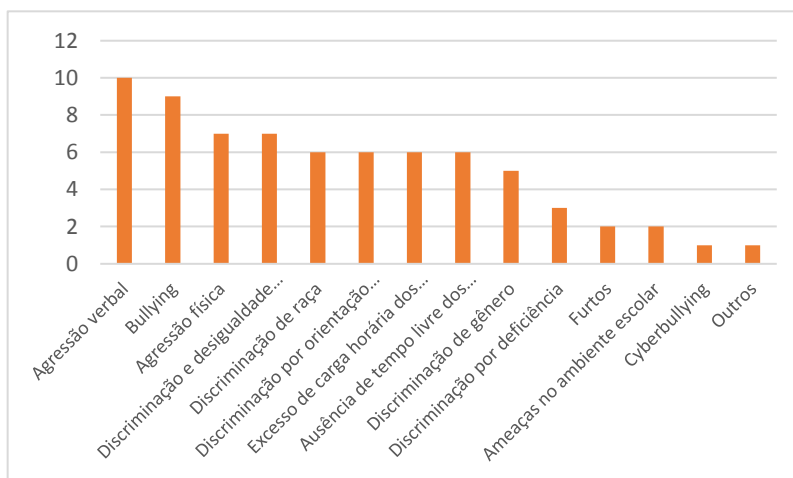
No turno vespertino, apenas um participante sugeriu “acompanhamento específico para situações específicas”. No turno matutino, três participantes fizeram sugestões de outras formas de lidar com os conflitos: “conversas particulares entre alunos envolvidos em conflitos”, “Educação em e para os direitos humanos” e pelo menos uma vez a cada dois ou três meses, seria boa a presença de um profissional de saúde, psicólogo, junto com os professores, em uma conversa geral com pais e alunos e professores”.

As respostas indicam que apesar dos participantes usarem meios alternativos para lidar com os conflitos, a advertência e a suspensão continuam sendo um instrumento bastante utilizado. Cabe ressaltar que se trata de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, com a particularidade de participar da Rede Integradora. Outro item interessante a ser observado é a necessidade das escolas que participam da Rede Integradora, promovam espaços de conversa

entre as escolas classes e a Escola Parque e vice-versa, como uma alternativa para o desenvolvimento integral do estudante, e não apenas para atendê-lo durante 10h diárias.

Quanto o reconhecimento de violências no ambiente escolar nos dois turnos, ou seja, vinte e cinco participantes, apenas um respondeu não identificar violências no espaço escolar. Foram listadas um rol de violências para que os participantes sinalizassem as que eles identificam no espaço escolar, os quais estão apresentados nos quadros abaixo.

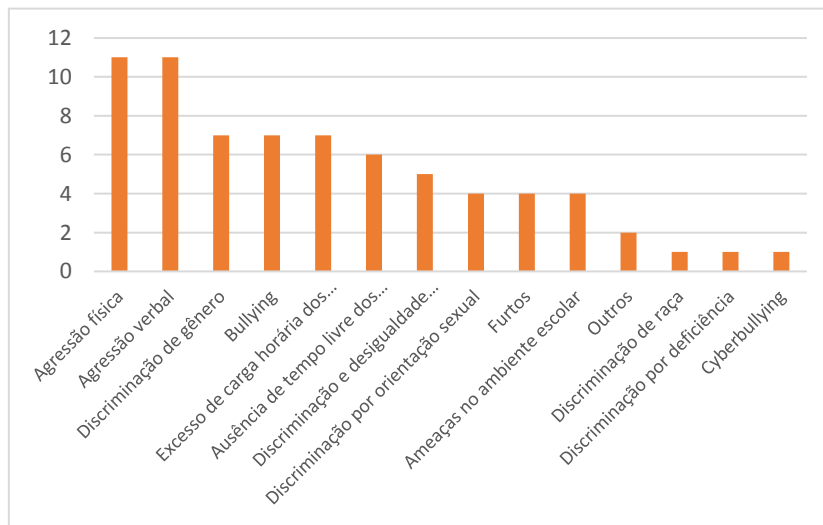
Figura 7. Violências identificadas no contexto escolar segundo os docentes do turno matutino.



Na figura 7, os (as) professores (as) identificaram a agressão verbal e o *bullying* como as principais violências da escola, seguidas em segundo lugar pela agressão física, discriminação e desigualdade sócio-econômica; em terceiro, pela discriminação de raça, por orientação sexual, excesso de carga horária e ausência de tempo livre dos estudantes e discriminação de gênero; em quarto, a discriminação por deficiência e furtos, e, por último, o *cyberbullying* e outras formas de violência.

Outras violências identificadas pelos participantes no turno matutino foram: “muitos alunos ignoram a fala do professor e voltam a repetir os mesmos erros”, “Violência epistemológica e intolerância religiosa” e “acompanhamento específico para situações específicas, através de mediações em grupos maiores ou menores”.

Figura 8. Violências identificadas no contexto escolar segundo os docentes do turno **vespertino**.



Para os docentes do turno vespertino, as principais violências existentes na escola porque estão voltadas para a agressão física e verbal, seguidas pela discriminação de gênero, bullying, excesso de carga horária e ausência de tempo livre dos estudantes. Em terceira posição aparece a discriminação e desigualdade sócio-econômica, a discriminação por orientação sexual, os furtos e ameaças no ambiente escolar. Em última posição foram apontados o cyberbullying, a discriminação de raça e por deficiência, além de outras formas de violência.

Conforme pode ser observado nas Figuras 7 e 8 os (as) docentes dos dois turnos apontaram a agressão verbal como a maior violência vivenciada pela comunidade escolar, seguida pela agressão física. Outras práticas de violência importantes indicadas por ambos foram as desigualdades sócio-econômicas, o excesso de carga horária e a ausência de tempo livre dos estudantes.

Este conjunto de situações violentas presenciadas com destaque na escola, revelam que o ambiente educativo está permeado de violências que necessitam de uma proposta interventiva na sua origem, que permita estabelecer o diálogo e a capacidade de ouvir o outro de forma tolerante e compreensiva.

A proposta da mediação social realizada na escola parque, parece ter sido um instrumento pedagógico de grande valia para transformar os relacionamentos entre os membros da comunidade escolar.

Seguem abaixo as Figuras 9 e 10 que demonstram o grau de conhecimento das experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF, por parte dos(as) professores (as) dos dois turnos.

Figura 9. Docentes do **vespertino** que conhecem experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF.

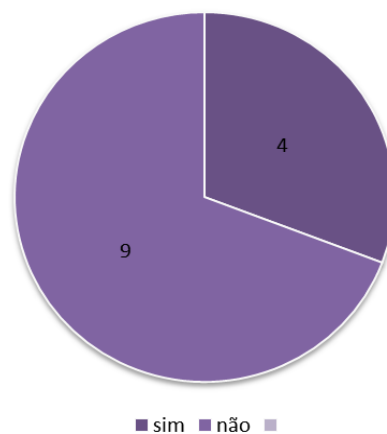
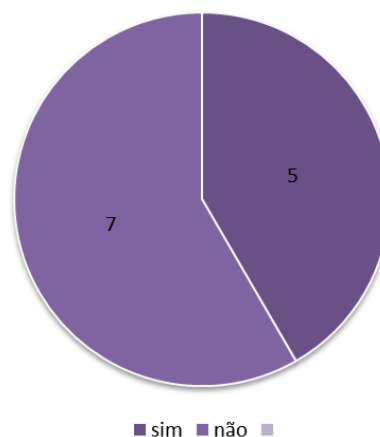


Figura 10. Docentes do **matutino** que conhecem experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF.



A Figura 9 revela que praticamente dois terços dos participantes do turno vespertino tem algum conhecimento sobre experiências de mediação de conflitos na rede de ensino

pública do DF. Em contraponto, a maioria dos professores(as) do matutino não possuíam informações sobre as práticas de mediação nas escolas da SEEDF.

Esta realidade presente no grupo de formação permite inferir que apesar do total de 25 professores(as) responderam ao questionário 14 já registravam alguma referência sobre esta prática na rede, 11 ainda não tinham nenhum conhecimento sobre este instrumento pedagógico.

Nesse sentido pode-se concluir que a prática da mediação ainda precisa de maior difusão como um mecanismo auxiliar do processo educativo emancipatório.

Figura 11. Avaliação das experiências de mediação conhecidas pelos(as) docentes do turno **vespertino**.

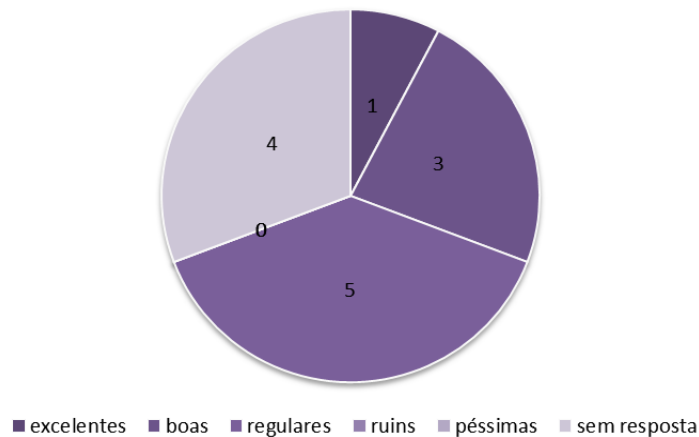
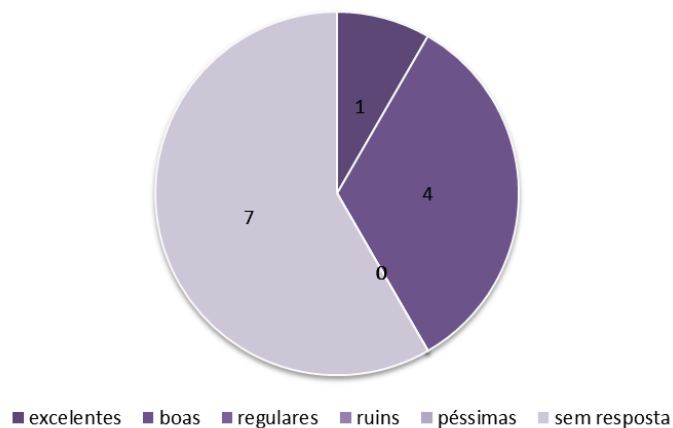


Figura 12. Avaliação das experiências de mediação conhecidas pelos(as) docentes do turno **matutino**.



Quanto à avaliação feita pelos (as) docentes sobre as práticas de mediação conhecidas na rede pública do DF cabe considerar que para aqueles do período vespertino (Figura 11),

dos 9 que responderam esta questão, 3 consideram boas, 1 considera excelente e 5 regulares. Os professores (as) do matutino no total de 5 avaliaram 4 como boas e 1 como excelente.

Desse modo, torna-se possível inferir que dos 14 participantes, 2 consideram as experiências de mediação de conflitos na rede escolar do DF como excelentes, 7 caracterizam como boas, e 5 como regulares. Ao somar o total das experiências boas e excelentes, é alcançado o número de 9 docentes que aprovaram estas de forma positiva e bem avaliadas. Daí, pode-se concluir que em torno de dois terços dos professores(as) já possuíam uma referência de boa receptividade à prática de mediação de conflitos.

Os participantes do turno vespertino, por unanimidade consideram a mediação de conflitos um instrumento importante para a comunidade, no turno matutino, três participantes não responderam a essa pergunta. Quando perguntados sobre o porquê a mediação ser considerada por eles importante para a comunidade, obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 12. Respostas dos docentes do **matutino** sobre a importância da mediação para a comunidade.

Matutino	
Docente 1	Porque é importante o conhecimento dos tipos de conflitos, saber o que geram, não somente no ambiente escolar, mas em todos os ambientes que a pessoa interage.
Docente 2	Porque ela propicia entendimento das partes e conseqüente pacificação.
Docente 3	Porque vejo a escola como um lugar de conhecimento e gerador de opiniões e respeito, devendo estar livre de conflitos diversos.
Docente 4	Através da possibilidade de conversar e entender o problema e o meio em que se vive melhora-se o convívio social e escolar.
Docente 5	Porque é utilizado a todo momento na prática do professor. Além disso, utilizado na vida. Logo, os conflitos refletem a realidade de forma significativa (micro x macro). Além disso, pode ser um caminho para um grande aprendizado.
Docente 6	Porque dá a oportunidade das partes envolvidas no conflito de assumirem a responsabilidade pelos atos e se comprometerem com a resolução.
Docente 7	É uma oportunidade de resolver questões que afligem o dia a dia da escola e que não são solucionadas por falta de informação a respeito do assunto.
Docente 8	Acredito que através da mediação de conflitos é possível diminuir agressões físicas entre alunos, agressões verbais, bem como o comportamento dos alunos em geral.
Docente 9	A realidade presente apresenta muitos conflitos e a necessidade de resolvê-los, a fim de não prejudicar o ambiente social e favorecer um melhor desempenho pedagógico.
Docente 10	- Através deste instrumento podemos resolver conflitos a partir do diálogo entre as partes e podemos ainda ter alguém que nos oriente em relação às melhores condutas /atitudes perante situações complicadas (ou aparentemente complicadas).
Docente 11	Não respondeu
Docente 12	Precisamos construir laços firmados no respeito, honra e cooperação mútua.

Para os docentes do matutino, a importância da mediação para a comunidade tem diversas considerações. Em primeiro plano, destacam a presença dos conflitos na escola como ponto de partida. A partir daí a mediação é considerada um instrumento para conhecer os diferentes tipos de conflito e oferecer um aprendizado para enfrentar as violências naturalizadas no cotidiano da escola, melhorar o desempenho pedagógico, permitir soluções participativas e a construção de laços de respeito e cooperação mútua.

Com essas considerações, os participantes desse turno apontam o papel importante da mediação para intervir nas questões e oferecer alternativas concretas para responder as situações conflituosas e violentas junto à comunidade escolar.

Quadro 13. Respostas dos docentes do **vespertino** sobre a importância da mediação para a comunidade.

Vespertino	
Docente 1	A orientação com pessoas preparadas é importantíssima para a eficácia no comportamento das crianças e dos adolescentes. Colocando, mostrando e conversando com se chega a uma melhora. Mesmo que seja relativa ela é importante para melhorar os conflitos relevantes.
Docente 2	Ajudar, orientar e ouvir as pessoas para uma melhor resolução do problema.
Docente 3	As crianças chegam à escola com uma falsa ideia de seu funcionamento e sua liberdade de expressão, com o outro também ocorre à violência. Mediar esses fatos é contribuir para o melhoramento do convívio entre todas as partes da escola.
Docente 4	Melhorar a qualidade do ensino
Docente 5	Melhorar a qualidade do ensino
Docente 6	não respondeu
Docente 7	Muitas vezes não é possível compreender certos comportamentos que trazem prejuízos a determinados indivíduos. É necessário compreender os conflitos e suas origens, raízes e desdobramentos. Enfrentar situações e conhecer as variadas formas de violência.
Docente 8	não respondeu
Docente 9	não respondeu
Docente 10	Considero mais uma ferramenta para viabilizar a solução de problemas internos e externos ao ambiente escolar.
Docente 11	Além de resolver situações de conflito a mediação demonstra aos estudantes que existem maneiras não violentas para resolver questões.
Docente 12	Tiramos o foco da imposição e severidade de leis, regulamentos etc. A mediação atenua esses meios e acaba agindo de forma mais prática.
Docente 13	Não raro as partes envolvidas no conflito estão aptas para resolver por se mesmos a questão, necessitando assim de um mediador.

Os (as) professores (as) participantes do turno vespertino trataram diretamente da mediação como uma ferramenta para lidar com os conflitos e violências, tendo em vista

solucionar os problemas da comunidade escolar de forma não violenta, diminuindo a força dos instrumentos punitivos, melhorando a qualidade de vida e adotando parâmetros voltados para a construção da ética e da paz.

Com essa proposta, este coletivo de docentes reconhece a importância da mediação social para a escola, como um horizonte de compreensão dos seus problemas que aponta para a transformação dos conflitos existentes, tendo em vista configurar laços sociais comprometidos com o respeito mútuo e o diálogo pacífico entre os membros da comunidade escolar.

Ao combinar as respostas dos(as) participantes dos dois turnos da formação é possível compreender que ambos reconhecem a importância da mediação social como um aprendizado, de modo a aprimorar o desempenho pedagógico dos(as) estudantes, tendo em vista oferecer alternativas para os conflitos cotidianos e buscar soluções com base no diálogo entre as partes, para promover um ambiente escolar pautado em laços sociais de respeito e cooperação.

Após a aplicação dos questionários iniciou-se de fato a formação, composta por uma parte teórica e outra prática. Na parte teórica que contou com dez encontros, foram estudados textos sobre direitos humanos, educação em direitos humanos, conflito, violências, educação para a paz e mediação social voltada para o contexto escolar, de forma participativa e inclusiva. Na parte prática os(as) participantes foram para as salas de aula em turno oposto ao da formação tendo sido realizados três encontros por grupo⁵, para realizar mediações coletivas com os(as) estudantes. O grupo focal foi realizado após essa experiência prática de mediação com os estudantes.

A análise dos discursos do grupo focal foi realizada a partir da construção de categorias elaboradas de acordo com o quantitativo de vezes que as “palavras, frases e conceitos” apareciam nos discursos dos(as) participantes. Alguns relataram que só de ouvir a proposta de um curso com o nome mediação, pensaram em não participar: “*é o nome mediação, eu também não ia fazer isso não*”, (participante vespertino) mas que por conhecerem o trabalho da formadora “*eu comecei a fazer pela pessoa que tava oferecendo o curso*” participante vespertino, decidiram participar e ficaram surpresos com o resultado, apesar das dificuldades encontradas que estão registradas nessa análise, muitos conhecimentos foram compartilhados, e consideraram essa uma experiência exitosa.

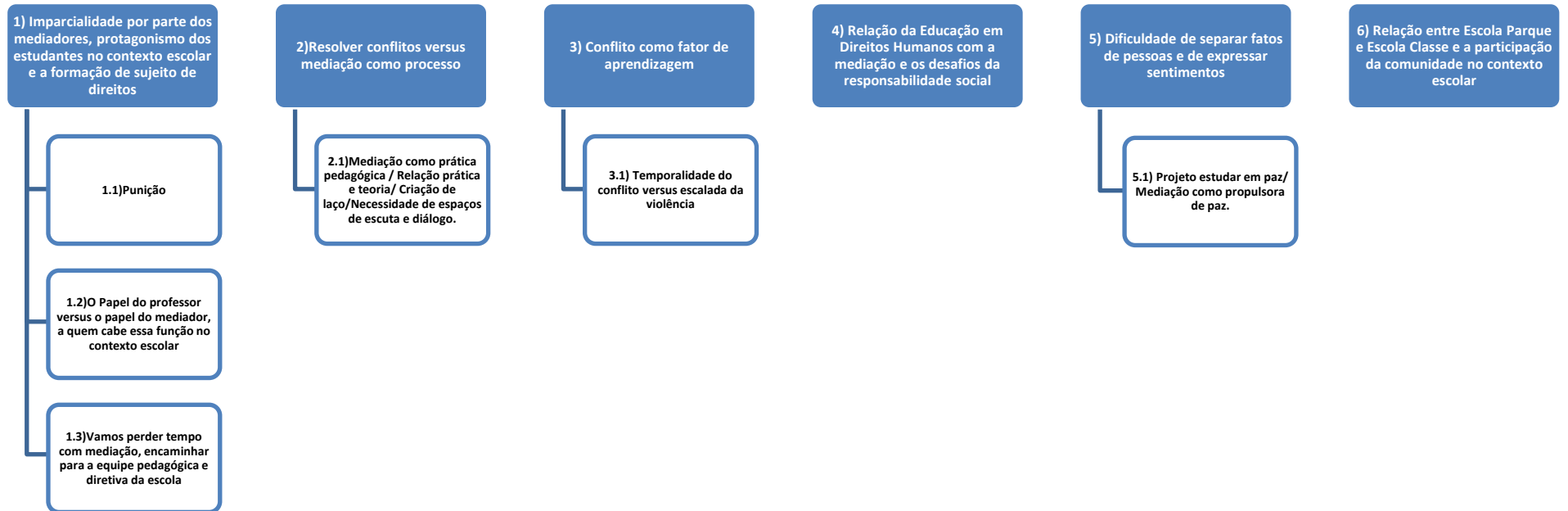
⁵ Os grupos foram formados por três participantes cada, sendo que a cada encontro os participantes trocavam as suas funções entre mediador, co-mediador e observador, para que todos os (as) participantes tivessem a experiência em cada uma dessas funções. No total foram feitos sete grupos de três participantes (do total de 22 participantes, 1 não finalizou a vivência com os estudantes por motivos de saúde) cada, alcançando aproximadamente 136 estudantes.

Seria possível construir muitas categorias após a análise exaustiva do material, mas optou-se por dividi-lo em 6 categorias, sendo algumas destas divididas em subcategorias, considerando as palavras e os discursos mais importantes. Nessa parte da análise, as categorias vão aparecer em negrito, no texto interpretativo, acompanhado de citações diretas e indiretas de autores que ofereceram suporte teórico a análise realizada. Destaca-se também que a interpretação destas foram enriquecidas com as anotações do diário de campo, realizadas no cotidiano da formação em Mediação Social de Conflitos.

Nessa análise optou-se por identificar as respostas faladas e escritas com referência aos (às) participantes dos turnos matutino e vespertino. Ao todo participaram 22 professores (as) com seu anonimato garantido. Por ser um número expressivo de participantes da pesquisa, não foram utilizados nomes fictícios. As perguntas norteadoras do grupo focal que deram origem a essas categorias, foram: Como você se sentiu no papel de mediador? Qual foi a sua maior dificuldade? E qual foi a sua maior facilidade? O que muda na sua prática depois da experiência em mediação? Você acha que as escolas precisam ter professores(as) mediadores(as)? Por que? Relacione a mediação com a educação em e para os direitos humanos proposta no currículo do DF.

A partir dessas questões foi produzido um extenso material de campo que após leituras exaustivas, resultou no recorte de algumas categorias que foram trabalhadas abaixo. O quadro que segue apresenta as categorias de forma objetiva e posteriormente, elas foram tratadas de forma a demonstrar a sua relação com os sujeitos participantes, produzindo relações confiáveis de troca de saberes. Será apresentado a seguir um fluxograma para compreensão a geral das categorias construídas com os discursos dos (as) participantes do grupo focal.

Figura 13. Fluxograma das categorias e subcategorias construídas a partir do grupo focal com os(as) participantes do vespertino e matutino.



A primeira categoria a ser trabalhada refere-se a:

1) Imparcialidade por parte dos mediadores, protagonismo dos estudantes no contexto escolar e a formação de sujeito de direitos.

Essa categoria se formou pelas especificidades da mediação social que tem como pressupostos o desenvolvimento da participação social das pessoas nas decisões comunitárias, transformando-as em sujeitos de direitos corresponsáveis pela realidade ao seu redor. Ao deixar a passividade e se reconhecer como capazes de participar do processo, há um desenvolvimento e crescimento moral que enriquece o que conhecemos como processos democráticos.

Ficou evidenciada nas respostas a dificuldade encontrada pelos (as) docentes participantes em serem imparciais na aplicação da mediação com os estudantes.

“A maior dificuldade foi meio em comum, que foi a de ser imparcial, estar todo momento querendo direcionar, expressar meu ponto de vista, no grupo específico. (Participante matutino)

“Tive muita dificuldade de não interferir com a minha opinião”. (Participante Matutino)

“A minha maior dificuldade foi manter esse autocontrole, para não interferir nas falas dos meninos.”. (Participante vespertino)

“A minha dificuldade foi de também ser imparcial, a gente sempre acaba dando uma opiniãozinha”.(Participante vespertino)

Além disso, tiveram também dificuldade em acreditar nos estudantes como capazes de se organizarem coletivamente para a transformação do espaço que os cerca, criando e recriando laços sociais, fortalecendo o senso de comunidade escolar e indo ao encontro do que afirmam Bush e Folger (2013 p. 163): “*el interés del mediador transformador es el asegurar que el resultado permanezca en manos de las partes.* ” Santana, Rodrigues Brasil e Legnani (2016, p.75) associam à imparcialidade a mudança do foco na escola das intervenções verticalizadas, para a horizontalidade, sendo a participação dos adultos professores (as), apenas em situações especiais, de modo a transformar os estudantes “em corresponsáveis pela manutenção de um bom clima relacional na escola”.

Outro ponto importante nesta categoria é o protagonismo estudantil, que apesar de muito falado não se faz tão presente no contexto escolar, o que reflete diretamente no interesse do estudante em relação as atividades propostas, à horizontalização das atividades da escola, o convite para que os estudantes possam participar, de modo a definir aquilo que para eles é importante, o que pode ser o início de uma educação emancipatória. Os participantes

relataram a dificuldade da imparcialidade principalmente por acreditar que algumas propostas feitas pelos estudantes eram “incoerentes” ou impossíveis de acontecer, ao fazer a mediação sobre o recreio um (a) participante relatou:

“ A minha maior dificuldade foi essa de num impor minha opinião, sei que o que ele tá falando é uma bobagem, que não dá pra realidade escolar, meu problema era o recreio, por exemplo, eu tinha certeza que não dava, que o que ele “tava” falando era um absurdo (...) certo ou não quero nem saber, é a minha visão, e aí às vezes, eu tenho certeza que não dá (...), mas eu escutava e tudo mais.” (Participante vespertino).

Outro docente considerou também essa dificuldade de não opinar, por considerar o “pedido ou a percepção dos estudantes sobre aquele processo” um pedido incoerente, sem relevância:

“Então, essa dificuldade (...), foi não opinar, várias vezes eu opinei (...), eu não dava conta, era cada coisa que eles pediam (...) eu não conseguia me segurar, porque era cada asneira” (Participante vespertino).

Na mediação social, os partícipes são convidados a ler a realidade para intervir ou não, e essa leitura crítica da realidade nem sempre foi oportunizada aos professores, e assim, não se chega aos novos estudantes e acaba-se por perpetuar uma escola reprodutora e alheia aos interesses do estudante.

Essa leitura da realidade proposta por autores como Paulo Freire e Pedro Demo em muitas das suas obras, traz o imperativo de repensar a escola que temos, e convida à reflexão sobre o papel da escola e para quem ela é pensada e mantida. “A escola não sabe ler a realidade, flagrantemente. Por isso, persiste no século passado, perdidamente. ” (DEMO, 2018, p.21). Para o autor, “a escola atende pelos dois lados lididamente: produz um aluno ignorante e dócil” (p.52) que serve apenas para perpetuar o *status quo* da nossa sociedade desigual e opressora. Garantir aos nossos estudantes espaços de fala, onde as suas considerações sejam levadas a sério, retira o adultocentrismo do sistema de ensino e leva para outros horizontes mais democráticos. Para Luiz da Silva (2016, p.462):

“O fato de ser criança não deve ser uma autorização *a priori* para que sua opinião seja desconsiderada, esquecida ou jogada para o porvir. Imaginamos que adultos e crianças podem, dentro de suas possibilidades, estabelecer uma relação de atores sociais, agentes e sujeitos de direitos, até porque, se formos seguir à risca a lógica do ser em desenvolvimento, o adulto não poderá ser considerado um ser completo até que morra, porque também está em desenvolvimento ao longo de sua vida inteira”.

Esse adultocentrismo pode ser percebido no relato abaixo:

“A dificuldade foi essa, é ser o tempo todo imparcial, porque muitas das vezes os meninos são imaturos para perceber o real motivo daquela, daqueles conflitos que eles tinham em sala de aula, e aí aquela vontade de você querer, e aí porque, sabe.” (Participante vespertino).

“Você entra num desafio, que você tá lidando agora com um ser, que vai ter voz, que você vai dar voz pra ele, na sua aula, eles vão participar o tempo inteiro” (Participante matutino).

Esse desafio exposto no relato do(a) docente é o desafio das nossas escolas, ou seja, sair de escolas pautadas na reprodução, no depósito de conhecimentos e de estudantes, para uma escola em que o centro seja a produção do estudante, que ele seja capaz de ler a realidade e agir transformando-a. “É nesse sentido que falamos do desafio de fazer do estudante um autor, cientista, pesquisador, implicando essa mesma mudança, principalmente, no professor.” (DEMO, 2018, p.21). Para Santana, Rodrigues Brasil e Legnani (2016, p.82), essas intervenções metodológicas participativas, assinalam a horizontalidade e eliminam barreiras, desbloqueando os problemas de autoridade imposta pelos adultos. É inconcebível que no contexto escolar as crianças não possam ser ouvidas, e terem suas opiniões levadas em consideração, nem mesmo quando se trata do “recreio”. Os espaços de mediação coletiva possibilitam esse diálogo, que pode ser um primeiro passo para escolas mais democráticas, não só nos instrumentos normativos, mais principalmente, na vivência real dos atores protagonistas desse processo.

Para Dunker (2019, p.13), podemos atribuir dificuldades de convívio harmônico, individualismo e a competição extremada dos nossos pares, a dificuldade que alguns tem de escutar e falar. Diante disso o autor defende que “todo e qualquer conteúdo que aprendemos vem junto com uma forma de escutar e de dizer (...) que ainda aprendemos que escutar é obedecer e falar é mandar”, escutar muitas vezes fica atrelado à condição de subalterno, e nessa sociedade competitiva, todos querem estar falando. Assim, na educação e no contexto escolar, é facilmente percebido inclusive nos relatos aqui coletados, que o(a) professor (a), fala e o “bom estudante” escuta, é seu subalterno, não pode falar, pois não sabe.

As práticas de mediação social fogem desse lugar comum e possibilitam aos seus participantes o direito de fala e o dever da escuta, buscando garantir o cuidado por parte daqueles que vivenciam determinadas situações. O papel do mediador pode ser vivenciado pelos participantes da formação e através dos seus relatos é possível inferir que não foi fácil se desvencilhar do papel de professor, detentor da palavra e das ideias válidas, para dar voz aos estudantes.

“É um personagem, eu tive que sair de mim, do meu real, pra eu virar um personagem, pra eu ser completamente imparcial e não fazer nenhuma gracinha, não tentar direcionar, porque querendo ou não, eu vejo que eu manipulo uma situação” (Participante vespertino).

“É importante não ser o que dá as cartas, isto é algo que foi marcante. Ser o facilitador sem ser jamais o dirigente do processo” (Participante vespertino).

“Já vejo resultados ao abrir espaço para as crianças falarem e opinarem” (Participante vespertino).

“Quando você vê a criança colocando algumas coisas que você sabe que não pode acontecer, então, você acaba tentando mudar, a “Fulana” ficou criticando depois, você tava tentando induzir as crianças, e realmente esta uma tentativa, depois eu desisti porque eu vi, que eu era carta fora do baralho, porque eles tinham a ideia deles e pronto, ponto final” (Participante vespertino).

Alguns participantes relataram também a riqueza da diversidade das turmas, e a dificuldade em trabalhar com toda essa diversidade, dentro do modelo de educação em tempo integral, proposto pela Rede Integradora.

“(…) Uma turma muito agitada, vai de um extremo ao outro, tem um menino que é extremamente agitado e uma moça, uma menina que é bastante centrada e concentrada e ela da sugestão pra tudo” (Participante vespertino).

“A diversidade dentro da sala é muito grande, muito grande, eles têm a mesma idade, mas cada um, assim, num mundo, eu achei bem extremo né, interessante” - (Participante vespertino).

Houve dificuldade em ser imparcial nas práticas de mediação, de modo a deixar que os estudantes sejam os protagonistas e pode ser observado nos relatos, discursos que atribuem à hierarquia e ao poder que os professores (as) tem em mãos e é dado como alternativa, inclusive pelo Regimento Escolar da SEEDF, as vias punitivas. Nas respostas dos questionários aplicados antes do início da formação foi possível observar o quanto a instrumentos punitivos ainda se fazem presentes numa escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse sentido Nesse sentido, é difícil para o docente enquanto mediador se desligar ou buscar nesse momento ressignificar as ações dos estudantes que foram cabíveis de “punição” em atividades pedagógicas.

1.1)Punição. Essa pesquisa tem como objetivo demonstrar e questionar o que é necessário para transformar essas práticas tradicionais em práticas emancipatórias. Um (a) participante, em seu discurso, chegou a confundir o sentimento de punir com uma ditadura e a negociação com o deixar fazer: *“Chegou um ponto de sentimento de querer punir, de pensar não vai “pro” recreio, aí pensei, então libera, não adianta forçar, vou tá contra a mediação*

se eu for um ditador aqui, então, já que vocês não querem, então tá bom". (Participante matutino).

Fica a pergunta, será que estamos preparados para lidar com as contrariedades, ou a única resposta que se tem é punir?. Outro(a) participante percebeu o quanto é importante a criação de diálogos: *"você vai criando a possibilidade do diálogo, porque quando você só reprime ali, ou tenta oprimir, ou né, acabar com aquilo ali que tá incomodando, ele vai buscar em outro lugar, acho que a violência, né"*. (Participante matutino).

Para Legnani, Almeida, Beleza (2016, p.41):

Tendo em conta a horizontalidade cada vez mais consolidada em nossa cultura, os professores tendem a aderir a uma postura nostálgica em relação à hierarquia. No dia a dia, e principalmente diante de qualquer conflitualidade, fazem valer, muitas vezes, uma lei punitiva, indiferente e humilhante.

Essa hierarquização das relações vai de encontro com uma educação e metodologias participativas que privilegiam a horizontalidade das relações e o protagonismo dos estudantes, o que reforça a necessidade de formação em mediação social.

Essa pesquisa não teve como objetivo julgar as nossas práticas cotidianas até porque a formação buscou o acolhimento e o reconhecimento de tais práticas, para coletivamente pensar em propostas alternativas, tendo na mediação uma alternativa a mais para lidar com o cotidiano escolar. Levando em consideração a recomendação de Jares (2008, p.113): "Não podemos reduzir o tema da convivência ao momento em que ocorre um conflito de disciplina e, em muitos casos, a partir de uma ótica exclusivamente punitiva". A convivência é muito mais ampla e precisa ser construída e reconstruída diariamente.

1.2)O Papel do professor *versus* o papel do mediador, a quem cabe essa função no contexto escolar.

A função de professor(a) e do mediador(a) se entrelaçam em muitos pontos, principalmente em favorecer a autonomia dos estudantes. O professor (a) precisa ter a compreensão de "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.25). Seu papel também não é apenas disciplinar ou "manter a ordem" e muitos participantes ficaram confusos em relação ao papel do(a) professor (a) e do(a) mediador (a), atribuindo a este último um ar de licenciosidade, e àquele de autoridade, fato que pode ser desmistificado ao longo do processo.

“Quando a gente falou que não estava lá como coordenador, nem como professor, então pelo menos a nossa turma né, achou que podia fazer o que queria, foi difícil manter a ordem” (Participante vespertino).

“Houve vários sentimentos e um pouco de confusão entre o papel do professor e mediador. O sentimento que mais prevaleceu foi o inconformismo e a incapacidade de não conseguir aceitar a realidade dos alunos” (Participante matutino).

“Esse breve experimento em mediação teve como primeiro efeito uma reflexão sobre o condicionamento que a rotina de sala de aula impõe sobre o professor. É esperado que o professor discipline essa turma. Disciplinar uma turma é um processo potencialmente violento. A mediação exige que o professor se desfaça desse condicionamento e se livre do manto da autoridade.” (Participante Matutino).

“A primeira dificuldade é se despir desse professor que disciplina, porque é natural pra gente entrar em sala e fazer silêncio, todo mundo prestar atenção, numa turma de terceiro ano se você não faz isso ali no começo da aula, você não dá aula, mas na mediação você precisa fazer o processo de acolhimento, e aí eu comecei a ver como o processo de disciplinar a turma no começo da aula, ele é vagamente ordenar e no limite violento”. (Participante matutino).

Para alguns participantes do curso de mediação, foi necessário se despir do papel de professor (a), para então atuar como mediador *“segui aquele roteiro, mais eu acho que não saí tanto da posição de professor(a), eu cheguei meio professor(a) assim , pelo menos no jeito que eu me conheço , cheguei como professor(a) mesmo, só que com mais observação e com mais escuta.”*(Participante vespertino).

A proposta dessa pesquisa foi ofertar capacitação, reflexão e ação aos participantes, para que se tornem profissionais mediadores, e, principalmente, sejam capazes de incorporar o papel não direcionador dos mediadores à sua prática (BUSH E FOLGER, 2013, p.92). De acordo com Freire (1996, p.14) o educador democrático não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade sua insubmissão.

“Então se você dar o tempo de ouvir e tal, e dialogar de igual, porque você não está ali, não é o professor, você está conversando, então acho que isso aí funciona bastante. É uma coisa mesmo que a gente tem que começar a implementar dentro da sala de aula, porque na sala de aula você quer acabar com a confusão, com o barulho, você tem que ir né, fechando mesmo, sendo mais duro, pô, eu já pedi silêncio, cala a boca, vocês não fizeram silêncio, é mais complicado, e aí o processo é esse, você tem que dialogar mais, conversar mais, ouvir mais. acho que é isso aí que pode transformar”. (Participante matutino)

“Acho que todos os professores deveriam ser mediadores, sair daquele ponto que o Fulano falou de ser o centro, que eu tô ali lidando com um ser sem luz, que é chamado o aluno, e aí dá a vez para o aluno participar, que aí, é a função do mediador, e aí a aula se torna mais produtiva. Eu não só imponho mais eu agora, aprendo com ele, pego aquela ideia que ele deu, eu filtro e aplico na minha aula. Eu acho que, deveria ser assim, até entre nós mesmo, precisamos ser mediadores, entre nós mesmos, tem professores que tem essa objetividade de conversar, escutar, compreender que o outro é diferente, e eu tenho que respeitar, eu acho que deveria ter”. (Participante matutino).

Os participantes da formação em mediação perceberam o quanto o(a) professor (a) pode se cristalizar no seu papel de “transmitir conhecimentos” não se abrindo para os estudantes, o que inviabiliza todo o processo de aprendizagem. Nas suas respostas, alguns demonstram que o ideal seria uma equipe responsável em fazer as mediações, porém, a mediação social coletiva precisa acontecer com os atores envolvidos no processo para que seja mais efetiva, e a busca em horizontalizar as relações e democratizar o espaço da aula é o alicerce para mediações transformadoras.

“Eu acho que esses meninos precisam, precisam se desafogar de tanta coisa que eles carregam. Então seria até mesmo que melhorar o ensino, o professor talvez não teria que lidar com tantos conflitos em sala, conflitos não, as agressões, os problemas, as faltas de saber como agir com eles, porque eles não tem educação. O que eles retratam é o que está sendo feito em casa. Eu acho que um lugar de mediação pra eles entenderem como se relacionar, como pensar no outro, como criar, esse sentimento de sensibilidade entre eles, de tá se integrando, que é melhor tá sendo amigo que eles buscam amizade através de um tapa para chamar atenção. Eles não sabem o que é carinho, esse desafogar, tendo um lugar pra eles confiar, chegarem lá e falar tudo. Acho que até pra toda sociedade deveria ter, a pessoa começa a se ver, a refletir sobre o próprio comportamento”.(Participante matutino).

“Deveria ter um divãzinho lá fora”. (Participante Matutino).

É necessário não confundir a mediação social com práticas terapêuticas de cunho psicológico, não porque ela não auxilie na melhora de relações sociais, mas porque são métodos distintos que atendem a áreas diferentes da ciência, e pode ser acompanhado na parte teórica dessa pesquisa. A construção de espaços específicos para mediação não exclui que a mesma seja usada como recurso em sala de aula, tendo em vista que um número maior de estudantes a conheceria e faria desta um recurso a mais para a transformação da sua realidade. Segundo Legnani, Almeida, Beleza (2016, p. 40), alguns fatores subtraem a disposição para mudanças e a reversão dos problemas encontrados pelos(as) professores(as), aumentando suas queixas. São entre diferentes fatores, a queda da autoridade docente pelo nivelamento do conhecimento a uma mercadoria e pela desvalorização social e econômica da profissão. Garantir aos professores(as) as condições para exercer sua profissão, é uma forma de iniciar as mudanças no processo de aprendizagem do estudante. Possibilitar a eles espaços de diálogo irá inspirá-los a acreditar que é possível um espaço escolar pautado nessas práticas.

“Acho que é sair do papel de central, você dar voz aos meninos, nesse processo de escuta, de interação, acho que as regras quando são criados em conjunto elas tomam força e aí eles respeitam mais, eles se sentem parte delas.” (Participante matutino).

“O processo de ensinar a gente é discursivo o tempo todo, e como não ser discursivo, como trocar o discurso por perguntas.” (Convidada matutino).

1.3)Vamos perder tempo com mediação, encaminhar para a equipe pedagógica e diretiva da escola.

Segundo Freire (1996, p.55), o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, para o aluno, em uma fala com ele, e esta pode abrir espaço para uma revolução no processo de aprendizagem e horizontalização das relações e responsabilidades.

Neste tópico, foi observado que não houve consenso sobre quem seria responsável realizar mediações coletivas na escola. A experiência dos participantes com estudantes que regularmente não seriam da sua turma, trouxe à tona discursos diferentes, em relação ao professor(a) ser ou não mediador(a) no seu cotidiano. Nos depoimentos dos docentes abaixo, pode-se perceber que os professores se dividiram quanto à necessidade do mediador(a) ser docente ou não.

“Tendo outro profissional mediador, não precisa que seja o professor, eu acho que é enriquecedor, o professor ter essa técnica, essa possibilidade. Mas ali você acha que a escola precisa ter professor mediador.eu acho que não precisa, mais eu acho que enriquece, ou o professor, ou um mediador.” (Participante Vespertino).

“Um mediador que não é o professor, o professor continua a aula, quando dois ou três só precisam sair do grupo , pra resolver com o mediador. Se for o professor, eles vão ter que parar, ou para a turma pra resolver um conflito ou o conflito fica sem solução, entendeu? Assim, por isso que eu não acho, a escola precisa ter.” (Participante vespertino).

“Tem professor que eu acho que é fundamental ter um pouco disso, um professor que não ouça nunca os alunos, isso é fundamental, quase que obrigatório, né, que tenha um pouco disso. Mas eu acho que tem outros que não tem conhecimento nenhum, e que você vê a aula e acha até que a mediação foi inspirada neles, são pessoas que inspiraram, comportamentos que inspiraram isso. Eu falo assim, a figura técnica do mediador, esse sim, concursado, vamos dizer assim, não precisa ser necessariamente o professor, meu, uma opinião minha, se o professor puder , vai ser ótimo, pro professor, né?” (Participante vespertino).

“Mais eu acredito que esses professores mediadores, eles são necessários no ambiente escolar, sabe por que?Porque a gente lida muito com as diferenças, e por mais que a gente pense que não, por mais que a gente pense que não tem conflito, as relações humanas elas são conflituosas por essência. É natural do ser humano, o conflito, acho que faz parte da vida, e as diferenças num ambiente escolar” (Participante vespertino).

“Muitas vezes a gente acha que é o todo poderoso assim, entenda o que eu tô falando, que a gente é que a gente domina o conhecimento, mas a gente não domina o conhecimento, nem o nosso conhecimento técnico a gente domina. Então, as crianças, elas vem com esses saberes, né, e essas experiências que na sua essência elas já são conflituosas. Eu acho que as escolas precisam muito, de professores mediadores, tanto pra mediar o conteúdo, porque o conteúdo é uma coisa que você não sabendo lidar com ele, ele pode reforçar preconceitos, quanto também relações. Ele tem que ser mediador de tudo, de conteúdos e relações, porque se não gente, vira uma tragédia, a escola pode destruir uma pessoa, se as coisas não forem bem colocadas... falei demais” (Participante vespertino).

“Outras pessoas podem exercer a função de mediador no ambiente escolar” (Participante vespertino).

“Por um lado, pensava que o SOE, sala de recursos e psicopedagogas já poderiam sozinhas conseguir amenizar e tratar essas questões. Mas a prática conjunta envolvendo vários atores se demonstra efetiva a longo prazo.” (Participante matutino).

De acordo com Jares (2008, p.130) os trabalhadores de conflito estão “firmemente convictos que não há forma de melhorar a convivência se não reanimamos e cultivamos a participação de todos os setores da comunidade educativa”. Algumas posições deixam o professor de lado transformando-o em um mero reprodutor de conteúdo. Galtung (2006, p.219), reforça a ideia que “o trabalhador de conflito não deve esquecer que isto é, um diálogo, não um debate em que o ponto é pegar o outro numa contradição”. Sendo o diálogo exigido em qualquer contexto escolar. Cabe lembrar que a educação e o educador democrático são conscientes da impossibilidade da neutralidade, necessitando forjar em si um saber especial que sustenta sua atividade pedagógica. Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode, ou seja, provocar transformações sociais. (FREIRE, 1996, p.57). Um outro estudioso do trabalho com o conflito, LEDERACH(2012) reforça a ideia do diálogo:

A transformação de conflitos sugere que o diálogo é um modo fundamental de promover mudanças construtivas em todos os níveis. o diálogo é essencial para a justiça e a paz, tanto no nível interpessoal quanto no estrutural. (...) Devem ser inventados processos e espaços onde as pessoas possam abordar e moldar as estruturas que ordenam sua vida comunitária, aqui definida de modo amplo. (LEDERACH, 2012, p.35)

2)Resolver conflitos *versus* mediação como processo.

Outro aspecto relevante que surgiu no decorrer do grupo focal foi o conceito de mediação social. Também foi mencionada a categoria de resolução de conflitos, presente em outros tipos de mediação. Os modos tradicionais de resolução de conflitos, além de não capacitarem para resolvê-los, também não conduzem a aprender como fazê-lo. (SCHNITMAN, 2013, p. 18). Desse modo, a abordagem escolhida e utilizada na formação e na vivência dos participantes com os estudantes foi a mediação social, que não busca a simplificação dos problemas ou resolução das contradições, mas procura dar acesso e voz às pessoas no que diz respeito a decisões que afetam suas vidas (LEDERACH, 2012, p. 34). Ela trabalha com uma perspectiva positiva do conflito, com uma abordagem transformacional, concentrando-se em extrair, destacar e traduzir a compreensão de si mesmo, de cada uma das partes, do outro e da situação em cada estágio do processo (SHAILOR, 2013 p. 72), numa

perspectiva onde o que importa é o processo de autonomia e emancipação desenvolvidos, de modo a favorecer as mediações. Para Legnani, Almeida, Beleza:

A mediação social não é apenas um método de resolução ou regulação de conflitos, mas uma prática social voltada para a criação e reparação dos laços sociais, favorecendo a integração social e política do cidadão. (LEGNANI, ALMEIDA, BELEZA, 2016, p. 42).

Nesse sentido, a mediação social possibilitou a melhoria da convivência escolar e os discursos dos docentes demonstraram a importância dessa ferramenta, para efetivar relacionamentos sociais mais respeitosos.

“A partir de agora, eu tenho uma ferramenta muito importante para resolução de conflitos ou próximo disso.” (Participante vespertino).

“A gente tá menos interessado no que vai ter no fim, mas vamos pensar que o processo é muito rico.” (Participante matutino).

“Acho que eu estou com o olhar mais atento agora, e uma coisa que me chamou atenção, uma palavra que me chamou muita atenção nesse texto aqui, e nas nossas conversas aqui no curso, é que às vezes você não precisa realmente resolver um conflito, o conflito ele se autorregula, dependendo da situação, dos envolvidos e da prática que é desenvolvida. Ele tem uma regulação, então quer dizer que às vezes ele pode não ser resolvido, naquele dia”.(Participante vespertino)

“O conflito não precisa ser resolvido, mas ele vai se autorregular, ele tem um tempo e um caminho a seguir. Isso que eu tenho percebido, e eu tenho ficado feliz, porque isso vai baixando também minha ansiedade, eu não fico tão ansiosa para que tudo se resolva do jeito que eu quero , vai ser no ritmo das crianças, e eu tô bem feliz, porque parece que está dando certo, vamos ver, se eu vou conseguir.”(Participante vespertino).

Até para os participantes, a emancipação é clara quando eles percebem que os conflitos não vão deixar de existir, e que precisam ser trabalhados de forma a promover a aprendizagem. “Essa capacidade geradora da mediação cria possibilidades não antecipadas, nem pensadas, transforma potencialidades em novas realidades existenciais e outorga à experiência da mediação algo do caráter aberto e sempre incompleto da aprendizagem e da criatividade”. (SCHNITMAN, 2013 p. 104).

2.1)Mediação como prática pedagógica / Relação prática e teoria / Criação de laço / Necessidade de espaços de escuta e diálogo.

Estabelecer a mediação como prática pedagógica no contexto escolar parece ainda bem distante do horizonte institucional, mas, observa-se que a relação entre a teoria trabalhada na formação e a vivência feita pelos participantes deu início a um movimento de mudança de paradigmas. Foi possível notar durante a participação dos mesmos no grupo focal do

surgimento de certa conscientização sobre a necessidade de momentos e ou espaços para o diálogo.

“Falando pontualmente, na nossa prática, os estudos e os textos, que eu li e que a gente discutiu aqui, me ajudaram muito ampliar a compreensão das camadas que tem, das relações dentro de sala de aula, mas não somente dentro de sala de aula, mas também outros espaços, mais onde a gente se junta, pra sei lá enfim, travar um diálogo, travar um trabalho ou sei lá fazer qualquer , qualquer coisa, qualquer convivência, né, então.” (Participante vespertino).

“Hoje eu não tenho mais, não sei a palavra, medo, sei lá, de pegar uma turma. Antes eu pensaria assim, que vou perder tempo três aulas fazendo isso, vou ganhar três aulas, três aulas que a gente pode resolver várias coisas. E a gente vai poder utilizar as outras aulas de forma que a gente vai poder conseguir chegar a um objetivo, que hoje não tem como, você tentar dar qualquer coisa naquela turma, você não consegue ter o objetivo desejado.” (Participante vespertino)

Para Schnitman (2013, p.105), a mediação é uma prática ligada ao diálogo e aos processos emergentes, sendo cada mediação singular, que possibilita sempre novas conexões entre o que já se conhece e o que está por conhecer. O criar laços é o grande diferencial da mediação social, e assim, construir coletivamente passa a ter mais sentido, horizontaliza e humaniza as relações no contexto escolar.

“Isso é uma das coisas que mais me chama atenção é quando você parte do princípio que você não vai simplesmente chegar lá na frente e estabelecer regras, estabelecer condutas e cumpra-se. Mas quando você assume a posição ao contrário, vamos construir juntos (...) que tanta gente, fique mais flexível e mais humanizado (...) porque eles têm o direito de sugerir e de lutar por aquilo que é importante. Quando a gente tá num sistema normal de autoridade, hierárquico, a gente acaba calando aquele que é subalterno, que tá abaixo. Então, você faz, é aquele velho ditado , manda quem pode, obedece quem tem juízo e isso é uma coisa que quebra, realmente, as relações.” (Participante vespertino).

Ficou evidenciada a necessidade que os estudantes têm de espaços como esses, e de aulas que girem em torno dos conteúdos e demandas que lhes interessam. De acordo com Castro (2008 p. 254) *apud* Legnani, Almeida, Beleza (2016, p.36), tais configurações provocam “rupturas de ‘baixo para cima’”, implodindo fronteiras e identidades e deslocando a noção do político para as margens do que é convencionalmente concebido como tal, sendo a participação nesses processos, ainda no tempo da infância e da adolescência, também uma possibilidade de reinvenção do laço social.

“Eu me senti, útil e necessária né, porque eles tinham uma demanda enorme, até a gente conseguir fazer a triagem do que realmente eles queriam , era um milhão de coisas.”(Participante vespertino).

“Eu perderia ou ganharia três aulas para estabilizar a turma, para eu ficar tranquilo para dar minhas aulas, até um semestre, um ano inteiro. O que eu entendo da mediação, é que você vai criar um clima propício para você conversar sobre o que surgir depois, você não vai resolver tudo do ano inteiro, porque os conflitos eles vão

surgindo com o andamento das aulas, o que pode fazer é estabelecer essa prática com o grupo. Acho que é importante para que quando surgir os conflitos ao longo do ano eles tenham autonomia pra resolver e não você, eles tenham autonomia. Eu acho que é válido perder esse início do ano.” (Participante vespertino).

“Percebo que este curso nos aproxima mais dos alunos, pois os enxergamos como parte do processo de resolução de conflitos.” (Participante vespertino).

“Melhorou muito o comportamento deles, entre eles, menos discussão, menos briga, melhorou bastante. Eles brigam muito, esses meninos da tarde, é muita violência.” (Participante matutino).

Ficou demonstrado também como os docentes e os estudantes precisam de espaços como este para se organizar e pensar sobre seu cotidiano. O campo da mediação é multidisciplinar, podendo esse momento acontecer durante as aulas, ou pode ser reservado um tempo para que isso aconteça. Como explica Schnitman (2013, p.106), a mediação é “um convite para a escuta ativa, as reflexões e as conversações com a própria experiência e a dos outros”. Para Dunker (2019, p.27). “Escutar com qualidade é algo que se aprende. Depende de alguma técnica e exercício, mas também, e principalmente, de abertura e experimentação”. Os espaços de mediação proporcionam um aprendizado de escuta coletivo. Os depoimentos abaixo corroboram com essa necessidade constante de escuta dos(as) estudantes, e também dos professores(as) , ampliando-se para toda comunidade escolar.

“São os primeiros a cobrar, então, isso pra mim é um indicador de que nós não estamos tendo um espaço de fala, de escuta, de tomada de decisão. Não é só eles não, os professores também, né, na escola, pela dinâmica tumultuada mesmo que a escola tem a gente, só fica no fazer, naquele fazer automático, constante e a gente não para pra pensar né, a gente precisa desses espaços.” (Participante matutino).

“Percebi que mediar é inicialmente ouvir.” (Participante vespertino)

“Percebo que esse curso nos aproxima mais do aluno, pois o enxergamos como parte do processo”. (Participante vespertino).

“Eu ampliei a compreensão sobre o conflito e a necessidade de ter o fortalecimento de vínculos como premissa e objetivo da mediação”. (Participante vespertino).

“Criação de laços como um meio de facilitar a harmonia no espaço escolar.” (Participante vespertino).

“Você fica mais à vontade, formou um laço.” (Participante matutino).

“Porque em mim gerou um sentimento de superação, porque superou além daquilo que nós vivíamos aqui, o que nós treinamos aqui, porque a pratica é muito difícil e os meninos a todo o tempo te desafiam, e, se você não tiver vontade para estar onde você está você joga tudo pro alto e estoura e a mediação vai de agua abaixo.” (Participante matutino).

“Achei importante, bem importante esse trabalho, mudou bastante minha visão de escutar mais os alunos, essa dificuldade que a gente possui de ser o centro sempre, que já é bem tradicional o professor como o centro do ensino e cada vez mais a

gente dá o protagonismo pros alunos também, expressar. Achei bem válido e desafiador”. (Participante matutino).

3) Conflito como fator de aprendizagem

Neste tópico, será apresentado como o conflito deixou de ser visto como algo negativo e se tornou um fator de aprendizagem, pois, de acordo com Bush e Folger (2006, p.356) *“un conflicto es ante todo una ocasión de crecimiento en las dimensiones críticas e interrelacionadas de la moralidad humana ”*. No decorrer da pesquisa, os participantes foram tomando consciência que nem sempre é possível “resolver conflitos”, mas é possível transformá-lo e transcendê-lo, sendo esta uma oportunidade de mudar a consciência e a conduta e alcançar um nível mais avançado de compaixão (BUSH E FOLGER, 2006, p.356). Schnitman (2013, p.20) considera o conflito uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, que supera lógicas binárias, e permite o interesse por práticas criativas que brindam as diferenças, a diversidade e a complexidade, sendo a mediação um modo de aproveitar tais oportunidades (BUSH e FOLGER, 2006, p. 13).

“Ele estudante encontra outras possibilidades de transformar o conflito, ou transformar as relações, ele aprende e transfere isso pra vida, eu acho que forma cidadãos”. (Participante matutino).

“A mediação é o processo educativo a partir do conflito”. (Participante matutino).

“A mediação muda completamente o processo de aprendizagem”. (Participante vespertino).

“Todo esse processo da mediação favorece grandemente um prisma autocrítico sobre processos violentos na prática de sala de aula.” (Participante matutino).

3.1) Temporalidade do conflito versus escalada da violência. Os participantes notaram que muitos casos de violência ocorridos na escola são decorrência de um sofrimento acumulado e da dificuldade em trabalhar os conflitos de forma positiva.

“Nós podemos perceber, por exemplo, todos esses conflitos que são, vão pra televisão, a gente viu isso (eu falo mais alto, risos), em noticiários de TV. A gente discutiu isso no curso também, o rapaz chegou atirando na escola, mas não é daquele dia não, a coisa vem do primeiro ano .Na verdade, de quando ele era pequeno e a coisa vai só acumulando, na verdade eu acho que esse fio só vai ficando longo. Se você conseguir resolver isso, ou transformar isso desde cedo, você evita muitas coisas”.(Participante matutino)

“A maior dificuldade que eu tive é porque parece que é um novelo de lã, você vai puxando uma coisa, aí surge outra, e ai meu Deus, você pensa como é que você vai dar conta de trabalhar tudo isso. E as coisas se acumulam, então os conflitos parecem que começaram desde sexta-feira, o menino começa. “Eu fiz isso, porque o colega me fez isso, e eu fiz aquilo, porque o colega fez isso” e a coisa vai se sucedendo, como numa bola de neve. Eu achei que a maior dificuldade que eu tive foi essa, eu achei que foi muito válido assim.” (Participante matutino).

De acordo com Galtung (2006, p. 14), quanto mais extenso o espectro de soluções, mais alternativas vão existir para a eliminação de violências, sendo este o ponto primordial para impedir que “o conflito deslize para uma fase de violência: usar a energia do conflito para chegar a soluções criativas.” Legnani, Almeida e Beleza (2016, p.42), propõem que os mediadores percebam criticamente os conflitos e as violências do contexto escolar, e pensem em como enfrentá-los de forma coletiva. Pensar coletivamente sobre os conflitos e criar soluções criativas para os(as) autores(as), tende a eliminar ou pelo menos diminuir as violências nos espaços coletivos.

4) Relação da Educação em Direitos Humanos com a mediação e os desafios da responsabilidade social.

Na participação dos docentes no grupo focal, essa relação não apareceu muito, mas nos textos escritos ela se fez mais presente. Durante o estudo teórico dessa pesquisa e do planejamento para ação da mesma, partiu-se da premissa que a educação em e para os direitos humanos e a mediação são muito próximas. Não existem espaços de mediação onde não tenha uma EDH solidificada, de modo a permitir que esses espaços funcionem de maneira emancipadora como devem ser. Jares (2008, p.25), em **Pedagogia da Convivência** afirma que “os direitos humanos favorecem a convivência democrática tanto quanto apostam em um tipo de sociedade assentada em valores democráticos e na justiça social, dimensões que se chocam frontalmente com os interesses dos que defendem o benefício particular e a dominação”. A EDH favorece assim, a horizontalidade das relações e a democratização da aprendizagem, objetivos encontrados na mediação.

Para Lederach (2006, p.87), a grande maioria dos profissionais que escolheram trabalhar com conflitos, fez essa escolha pelo desejo de promover mudanças sociais. Considera-se esse também um dos objetivos da EDH, principalmente diante de ideologias fatalistas e imobilizantes que animam os discursos neoliberais, que tentam convencer que nada podemos contra a realidade social (FREIRE, 1996, p.12), e buscam adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. Tanto a EDH, quanto as práticas de mediação social vão de encontro a essa ideologia, e tratam a realidade como um dado histórico-cultural, transformada pela ação humana. Essa relação aparece em alguns depoimentos dos participantes.

“Cada um fazer sua parte, não somos salvadores do mundo, mas podemos contribuir com alguma coisa”. (Participante vespertino).

“Eu fiquei tentando imaginar uma turma que consegue trabalhar isso o ano inteiro, um ciclo inteiro, aí essa criança chega à adolescência e na vida adulta com outra mentalidade, com outra base, para que ele possa se posicionar como pessoa. Então

eu fiquei imaginando, gente, seria uma escola modelo (...) Mas, eu fico pensando realmente sobre isso, quantas crianças passam pelas nossas mãos e poderiam ter um destino diferente”. (Participante vespertino).

“Se a gente conseguir trabalhar, pelo menos pensar que a educação em direitos humanos tem que ser dialógica e participativa, se você partir desse ponto, e pensar no aluno como um sujeito, um sujeito de direitos, que ele está se construindo, se você falar só isso, só isso é muita coisa. Considera-lo como sujeito e não como objeto e ele é capaz de ser considerado na sua fala, e eu tô escutando, e eu tô trocando, isso já faz uma mudança, naquele desenvolvimento”. (Participante matutino).

“A mediação social de conflitos no ambiente escolar promove a educação em e para os direitos humanos, tendo em vista que pela sua prática é possível reconhecer as diferenças entre os sujeitos e trabalhar o respeito mútuo, a diversidade cultural e a pluralidade das ideias.” (Participante matutino).

Legnani, Almeida e Beleza (2016, p.36) consideram as escolas em situações conflituosas que exercitam trocas discursivas e convocam os estudantes para serem parceiros, a pensar e enfrentar suas questões coletivamente, tem maiores chances de produzir responsabilização entre eles e mudanças no contexto escolar, principalmente na convivência entre eles. As autoras afirmam ainda que essas práticas possibilitam aos estudantes se abrirem para a alteridade, o que acaba por enfraquecer discursos manipuladores e autoritários.

“A mediação é antes de tudo um processo civilizatório, é a postura de lutar por direitos a partir da intervenção não diretiva, onde o grupo percebe a importância de si mesmo em harmonia com o outro, a necessidade de abdicar de direitos/merecimento para viver e promover a paz.” (Participante vespertino).

“Todo processo de mediação é uma forma de educar, mediar é educar. Uma educação que prioriza a mediação acaba por focar nos direitos humanos”. (Participante matutino).

“A escola é o espaço de diversidade; no que consiste, principalmente, na liberdade de pensamento. Sendo assim, acredito que a mediação soma no sentido do cidadão (estudante) ter seus direitos assegurados. Na prática da mediação o indivíduo é respeitado e valorizado nas diferenças e divergências.” (Participante vespertino).

Gergen (2013, p.32) acrescenta que as práticas de mediação ajudam o indivíduo a desenvolver sua capacidade de autodeterminação e servem para fomentar a justiça social. A EDH aplicada nas práticas de mediação corrobora com essa afirmação, pois seus participantes são estimulados a pensar coletivamente e a buscar alternativas aos seus conflitos de forma dialógica e participativa. Esse reconhecimento da ideia de mediar é educar, e de que a mediação deveria se tornar contínua e ser inserida nos projetos pedagógicos das escolas, surgiu no decorrer da formação.

“Nos direitos humanos fala-se sobre direitos iguais para todos, e na mediação damos às crianças oportunidades de serem ouvidas, de resolverem seus conflitos, etc.”. (Participante matutino).

“A mediação de conflitos é uma forma de educação que tem que ser contínua e inserida no PPP da escola e no currículo em movimento do DF”. (Participante matutino).

“Os direitos humanos deve ser algo central para educação, os conteúdos para serem adquiridos, as habilidades que podem ser trabalhadas só fazem sentido se estiverem em conexão com relações humanas e suas complexidades. Temos o dever de dialogar sobre a nossa sociedade numa cultura e educação para o desenvolvimento humano. Buscar a superação de sistemas opressores e entender nosso lugar e função no mundo.” (Participante matutino).

“A mediação consegue acessar o ser em seu sentimento de empatia, isso ajuda e se relaciona diretamente com o trabalho da cooperação que está previsto no currículo em movimento para a melhor formação do indivíduo, só conviver saudavelmente na sociedade, o que fortalece a base dos direitos humanos.” (Participante matutino).

“Mediação traz o sinônimo de respeito entre iguais e desiguais sempre com o objetivo de se harmonizar as diferenças importantes, entre pessoas, situações e etc.” (Participante matutino).

“Eu me senti um pouco inquieta e ansiosa com o andamento dos encontros, porque era ansioso (a) pra saber se ia dar em alguma coisa. Eu fiquei esperando muito e um pouco inquieto (a) às vezes. Apesar de eu ouvir todos, às vezes eu ficava achando que aquilo ali não estava indo pra um lugar muito bom, então eu ficava assim meio inquieta, mas eu gostei do resultado final.” (Participante vespertino).

“Porque mediar, tem que mediar quanto mais você mediar, mais você vai descobrindo coisa, mais você vai (...) porque é tanta coisa (...), igual aprender a dirigir, são tantas coisas que você tem que cuidar ao mesmo tempo: no início o carro morre, você não faz uma baliza direito, você derruba o cone. Como o colega falou aqui, que não conseguiu ser imparcial, o colega falou: “não consegui ser imparcial”. Isso é fantástico, é a gente perceber que nesse processo de aprendizado nosso como mediador ele é contínuo, a nossa formação como mediadores ela é contínua. Então quanto mais mediação você fizer, mais coisa vocês vão observar, e assim, vocês já sabem o que avaliar em vocês mesmo. Eu achei isso aqui fantástico também”. (Participante vespertino).

Pode-se encerrar essa categoria com a reflexão de Schnitman (2013 p. 101), que fala: “participar de uma mediação supõe um projeto e um acordo deliberado de cocriação de alternativas e de cogestão responsável na resolução de situações problemáticas. O diálogo é o meio e o instrumento para esse processo.”.

Mais algumas categorias foram incluídas após a leitura do material coletado, as quais possuem a mesma importância das demais, ou seja, buscam provocar reflexões sobre o contexto escolar e a prática dos sujeitos ali inseridos.

5) Dificuldade de separar fatos de pessoas e de expressar sentimentos.

Estas dificuldades surgiram na vivência dos participantes com os estudantes nas mediações, mas ela apresentou-se também enquanto os participantes faziam a formação, e

realizaram uma mediação entre eles. Assim como ocorreu com os estudantes essas duas dificuldades se fizeram presentes. A repetição do sentimento relatado pelo participante anterior foi um exemplo de como o repertório de sentimentos é pequeno, assim como, usar palavras que não são sentimentos, é outro exemplo. Nesse momento, a associação dos fatos acontecidos, com pessoas específicas, geram uma atitude julgadora. Nesse sentido, foram propiciados aos participantes da formação conhecimentos sobre comunicação não violenta (ROSEMBERG, 2006) para ajudar na prática com os estudantes. A cartilha do Projeto Estudar em Paz, também foi base para a formação relatada nessa pesquisa, e ela aborda essa fase como, “CONTA-ME”, onde os participantes da mediação têm a oportunidade de expressar os sentimentos e o que pensam sobre a situação mediada. Na fase inicial da preparação para as mediações, a cartilha orienta para que sejam estabelecidos combinados, entre eles, de modo a separar os fatos das pessoas, o que atribui um caráter imparcial e objetivo na mediação das situações.

“Falar dos sentimentos também que é difícil (...) mas outras crianças tem mais dificuldades e repete o que o outro falou, e fica nesse eco assim. Mas é o processo cognitivo de aprendizagem, essa questão dos sentimentos e difícil falar, não se fala dos sentimentos, principalmente pros meninos, é mais difícil”. (Participante matutino).

“Acho que o mais legal era assim , quando a gente (...)você falava assim : “não pode falar o nome. Aí, é porque (gesto apontando pra pessoa), é porque fulano, e fulano” aquilo (apontando de diversas formas) é porque aquela menina... aí a menina diz: “Você tá falando de mim?”. E a outra responde : “Não, eu falei que foi a menina (risos)”. (Participante matutino).

5.1) Projeto estudar em paz/ Mediação como propulsora de paz.

Legnani, Almeida e Beleza apresentam uma breve conceitualização do Projeto Estudar em paz:

O projeto *Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar* é um projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB), que tem como objetivo levar a proposta da mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com atuação nos seus três segmentos, o projeto desenvolve ações na UnB, nas escolas e nas comunidades participantes. Com a parceria da Secretaria de Educação do DF, as ações colaboram na formação continuada de educadores/as, com foco especial no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento dos princípios da democracia participativa e dos direitos humanos na educação básica. (LEGNANI; ALMEIDA; BELEZA, 2016, p. 41).

Os participantes da formação tiveram acesso ao material do projeto e as práticas de mediação realizadas por estes, seguiram o passo a passo elaborado pelos pesquisadores desse

projeto tão importante para o desenvolvimento da nossa educação. Alguns registros são apresentados abaixo:

“Acredito que a mediação possibilita enxergar /promover caminhos para a construção da paz, melhora posturas em relação aos conflitos ao promover o diálogo. É um avanço, pois é uma ferramenta que sai do teórico e mostra caminhos possíveis para a educação em e para os direitos humanos.” (Participante matutino).

“Dentro daquele programinha tem muita coisa interessante, por exemplo, até assim, a coisa da dinâmica da apresentação, que às vezes a gente tem uma resistência e tal, mas ela funcionou, então, por exemplo.” (Participante matutino).

6) Relação entre Escola Parque e Escola Classe e a participação da comunidade no contexto escolar.

As escolas participantes da Rede Integradora, ao contrário do seu nome, não tem um planejamento conjunto (entre as duas escolas) com atividades que buscam atender o estudante de forma integral, as escolas se complementam no currículo, porém produzindo atividades diversificadas entre elas. Os estudantes que frequentam a rede devem ter, de acordo com os instrumentos normativos uma carga horária anual de 2.000 horas. Nesse momento, a reflexão feita por Demo (2018, p.9), sobre as atividades pedagógicas se esgotarem no âmbito de ensino, centrando-se na atuação do professor, tornando o estudante um frequentador de aulas, acabam por levar a sociedade a uma comoção quando as escolas por alguma razão não conseguem oferecer essas aulas. Esta prioridade dada ao ensino, oculta o fato da aprendizagem do estudante ser o centro das ações docentes. Nas Diretrizes Pedagógicas da Rede Integradora há previsão de integração entre as escolas que atendem a esse estudante, porém, essa se torna inviável à medida que os professores dessas escolas estão em regência no horário contrário, o que impossibilita que os mesmos coordenem juntos as atividades pedagógicas. Quanto aos responsáveis pelos estudantes, ou seja, a comunidade escolar, muitas vezes de acordo com relatos dos participantes, a comunidade escolar dá preferência às escolas Classes para frequentar as reuniões pedagógicas, pois muitos consideram que esta última ensina “português e matemática”, disciplinas mais “importantes”. A escola tem um imenso desafio de buscar alternativas para que essa relação aconteça de forma contínua, bem como de atrair os responsáveis para o contexto escolar.

“Os pais estão muito ausentes, a participação dos pais, é baixa, baixíssima. Nós fizemos uma reunião sábado, 120 pais do universo de 700 alunos”. (Participante matutino).

“É toda uma cultura que a gente tem que transformar para que eles tenham interesse em vir, e tem que pensar na possibilidade que eles têm de vir. Primeiro a possibilidade, se existe essa oportunidade para que eles venham, porque às vezes é

muito difícil para alguns pais, e segundo que eles tenham interesse, porque o que eles têm de experiência é que é muito chato, muito ruim. É só problema, reclamação, isso ele já sabe, porque ele conhece o filho dele, então, imagina o que a gente tem que transformar. Que eles venham, comecem a vir e que seja diferente.” (Participante matutino).

“É uma cultura que precisa mudar, tem que partir da escola também, às vezes, a gente quer os pais na escola, mas quando tem muitos pais na escola, e a gente fica pensando o que é que veio fazer aqui.” (Participante matutino).

Muitos são os fatores que afastam a comunidade da escola, mas para os professores essa presença é importante e ajuda nas condições para que eles possam realizar sua tarefa. De acordo com Demo (2018, p.112) não há fórmula pronta, mas a escola não deve esquecer que ela só valerá a pena se o processo educativo for de cunho emancipatório. A comunidade precisa atuar junto à escola, cobrando, reivindicando e decidindo junto à comunidade interna o rumo da educação ofertada. Para Freire (1996, p. 34), o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação não podem e não devem ser consideradas como um ponto em si mesmo, pois a metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação, diz que se trata apenas do fechamento de um ciclo para reflexão e início de novos ciclos. Essa pesquisa teve início com alguns objetivos, que detalho logo abaixo, demonstrando o que foi possível alcançar. Talvez o projeto inicial tivesse objetivos utópicos ou grandiosos demais para uma dissertação de mestrado, que contou ainda com a pandemia da Covid-19 como fator desagregador. Essa pesquisa foi testemunha de muitos fatos marcantes na história recente do nosso país, fatos esses que vivenciamos e sentimos as consequências em nosso cotidiano. A eleição de um governo federal com tendências fascistas, que permitiu o agravamento da pandemia, que neste momento que escrevo continua a deixar milhares de vítimas de forma trágica, explicitando as desigualdades sociais existentes no país. Registro aqui que ao iniciar a análise de dados dessa pesquisa, deparei-me com a notícia do falecimento de um docente participante e a este também quero dedicar o fechamento desse ciclo: Obrigada Wagner.

É importante fazer uma reflexão de acordo com Santos (2020) no livro **A cruel pedagogia do vírus**, sobre os seres humanos que estão a sul da quarentena: trabalhadores precários, informais, autônomos, ambulantes, populações de rua, moradores de periferias pobres, refugiados, deficientes, idosos, população carcerária, mulheres, entre outros que em situações “normais” já sofrem essa ausência de Estado e da sociedade, vítimas de constantes violações. Nesse momento, é preciso ampliar o olhar para essas pessoas, a fim de garantir também a elas o direito à vida.

Também durante o percurso desse trabalho as aulas do Distrito Federal foram suspensas. As desigualdades do nosso modelo escolar ficaram gritantes, e em meio à pandemia, o acesso aos recursos tecnológicos que poderiam suprir esse espaço de formação não estão sendo de fato acessível a todos. A educação formal se mostrou mais uma vez segregadora. Ao descrever essas desigualdades sociais, é impossível não relacionar com os estudantes que encontram na escola mais que um espaço de ensino- aprendizagem. Para muitos ela é o espaço de convivência, segurança, de fornecimento de alimentação, a escola tem muitas faces e muitas funções dentro do sistema social vigente, sendo necessário utilizar esse espaço de forma a garantir a aprendizagem dos estudantes que nela estão e fortalecer a sua rede comunitária para construção de um país mais justo socialmente.

Cabe lembrar a pergunta inicial da pesquisa, onde foi apresentado como contexto situacional a educação em tempo integral ofertada na escola escolhida para a pesquisa: sobre quais as percepções dos docentes sobre o curso de formação em mediação social, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação em e para os direitos humanos no contexto escolar? Ao longo do processo da pesquisa, da coleta de dados e da análise das categorias ficou evidenciado no material coletado, a necessidade de formação constante do corpo docente, bem como a de abrir-se ao diálogo e construir pontes para que encontremos saídas aos nossos difíceis tempos. A necessidade de estudos e conhecimento dos instrumentos normativos relacionados à educação em e para os direitos humanos dentro do espaço escolar é um outro ponto importante de reflexão. O interesse dos participantes na mediação social mereceu destaque, apesar da visão de mediação inicial estar mais próxima das escolas de mediação que buscam resultados. Ao término da formação, foi possível ver a mudança de paradigmas: ao invés da busca por resultados imediatos, a escolha de um processo que possibilita a transformação das situações, como algo mais importante dentro da mediação social. A formação proporcionou também reflexões dos participantes sobre o papel individual dentro da coletividade e a importância de pensar coletivamente na busca de um espaço melhor de convivência.

Em relação aos objetivos específicos foi possível elaborar e executar o plano de ação referente à formação em mediação social para os docentes na Escola Parque 313/314 sul. Dentro desse processo foi estimulada a prática de mediações coletivas como atividade da formação, onde os participantes se dividiram em grupos e no contraturno realizaram mediações coletivas com os discentes, sendo essas mediações sempre realizadas com o acompanhamento dos pares e da formadora, o que atende ao segundo objetivo. Os demais objetivos específicos não foram alcançados na sua plenitude, mas foi possível acompanhar o processo de formação a partir da escuta dos participantes conforme a metodologia proposta, porém, a estruturação e abertura do Núcleo de Mediação está em elaboração em um novo projeto, devido à complexidade de criar um núcleo permanente na escola, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no ano de 2020.

Dentro da perspectiva teórica da pesquisa, foi elaborada uma breve história da EDH no Brasil e os avanços alcançados nos governos progressistas, e apesar desse avanço, ao final desses governos a efetividade da EDH junto aos estudantes ainda estava distante. A partir das respostas nos questionários pelos docentes ficou demonstrada a carência da EDH nas nossas formações e muitas respostas demonstraram a falta de conhecimento dos instrumentos normativos e da sua aplicação no cotidiano escolar. A EDH está articulada com a

emancipação e a formação dos sujeitos de direitos, e talvez por isso esteja ausente, nas formações e nas escolas, de modo que esses espaços continuem a formar e reforçar valores da sociedade vigente estruturada em desigualdades, preconceitos e violências.

É importante também ressaltar que é preciso ter um olhar diferenciado sobre o estudante de hoje, a sua capacidade de participação e, o seu protagonismo. A EDH, bem como a mediação social devem estar presentes nas escolas desde a mais tenra idade, de modo a contribuir para o desenvolvimento do potencial de conscientização e de responsabilidade social.

Nessa pesquisa foi estabelecido um diálogo com os autores que teorizam e compreendem a mediação social como possibilidade de transformação dos conflitos por meio da aprendizagem. Durante toda a pesquisa o aporte teórico, foi a visão positiva do conflito e o imperativo de cessar as violências no ambiente escolar, mesmo considerando utópico esse imperativo, pois a instituição escolar está permeada de violências estruturais que necessitam de uma formação social ampla para superá-las.

Os conflitos conduzem à aprendizagem, ou seja, uma oportunidade de conviver com o diferente de forma não violenta, e é preciso acreditar e agir no sentido de cessar toda e qualquer violência que atente contra a integridade física e psíquica do outro no ambiente escolar, fortalecer a autoestima, a autonomia e a capacidade crítica de nossos educandos para que as violências não os impeçam de evoluir na busca de conhecimento e de emancipação. Extirpar todo tipo de violência não será possível, pois vivemos numa cultura de violência, mas é preciso agir no sentido de aprender a identificá-la para preveni-la e enfrentá-la.

A escolha da metodologia utilizada, a pesquisa-ação ocorreu tendo em vista que a teoria deve estar voltada para a prática, e a prática deve se fundamentar nela. A pesquisa-ação permitiu momentos ricos de reflexão, e a prática das teorias estudadas possibilitou a transformação do cotidiano, que se tornou mais aberta ao diálogo e ao protagonismo dos atores da comunidade escolar que participaram da formação. Essa vivência revelou a ampliação dos processos formativos nas escolas, tanto para os docentes como para os discentes, e se possível que possa se abrir para toda a comunidade, por meio de espaços com base dialógica capazes de utilizar a mediação como ferramenta para acolhimento e transformação dos conflitos vivenciados pela comunidade.

Outras reflexões são possíveis a partir da pesquisa: a dificuldade por parte dos mediadores em realizar as mediações coletivas de forma imparcial, deixando o protagonismo para os discentes. Outro aspecto observado que chamou a atenção durante toda a análise é a naturalização de práticas punitivas em detrimento das práticas dialógicas.

Durante a formação, foi dado início a um processo de desconstrução do paradigma do conflito como um fator negativo, ou como sinônimo de violência, possibilitando o estudo de teóricos que versam sobre o conflito como propulsor de aprendizagens, assim como a necessidade de conhecer os tipos de violência, para assim, poder reconhecê-las em nosso cotidiano, seja como vítimas, seja como praticantes de atos de violência ou naturalizando práticas violentas.

Sobre a função do mediador e quem deveria assumi-la dentro do espaço escolar, foi possível inferir que inicialmente, os participantes acreditavam que deveria ter nos espaços escolares profissionais específicos para trabalhar com a mediação. A partir do início de novas reflexões, foi possível relacionar o papel de mediador com o papel do docente, cabendo à mediação como prática pedagógica, e também como um espaço específico dentro da escola, tendo em vista a prática de mediação como uma prática dialógica e participativa. A perspectiva da mediação social de criar e recriar os laços sociais reforçou a importância da coletividade na construção de espaços democráticos.

Dadas as dificuldades encontradas no ano de 2020 para dar continuidade à implantação do projeto do Núcleo de Mediação Social na escola proponho a continuação deste projeto após a conclusão do mestrado, o que vai exigir a mobilização e os recursos para que o núcleo funcione como parceiro da comunidade escolar em todos os sentidos, o que se revela como um grande desafio.

A importância de espaços de formação no ambiente escolar, com estudos regulares e projetos capazes de transformar a prática cotidiana, exige assumir o nosso protagonismo docente e discente nos espaços participativos, lembrando que as conquistas e transformações necessárias no contexto escolar são de responsabilidade de toda comunidade escolar, sendo necessário envolvê-la e buscar alternativas capazes de incluir a todos, de forma a promover um ambiente pautado no respeito aos princípios democráticos e à educação em e para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABROMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Unesco-coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. Brasília, 2002.
- ABROMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia.; CALAF, Priscila. Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF, 2009.
- ABROMOVAY, Miriam; e CASTRO, Mary Garcia. (coords.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para o emprego de grupos focais. In: Abdal, Alexandre et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.
- ALMEIDA, Tânia. **Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos**. São Paulo: Dash Editora, 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1985.
- BARBOSA. A. **Composição da historiografia da mediação: instrumento para o direito de família contemporâneo**. Revista Direitos Culturais. V.2. n.3. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016.
- BELEZA, Flávia Tavares. **A Mediação Social Como Instrumento de Participação Para a Realização da Cidadania**. Brasília, 2009. Dissertação de Mestrado do Departamento de Serviço da Universidade de Brasília.
- BELEZA, Flávia Tavares. Estudar em paz: Mediação de conflitos no contexto escolar. **Participação**, n. 20, 26 set. 2012.
- BELEZA, Flávia Tavares. ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. LEGNANI, Viviane. **Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiência em Mediação Social**. In: BRASIL, Kátia e DRIEU, Didier (orgs.) *et all*. Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis. Brasília: Líber Livros, 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em mar./2020..

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP. Ideias e Letras. 2006. Vários autores.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1981. Vários autores.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1984. Vários autores.

BUSH, Robert Alan Baruch. FOLGER, Joseph. . **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.

BUSH, Robert Alan Baruch. FOLGER, Joseph. **Mediação transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador**. In: SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores). **Novos paradigmas em mediação**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. g. Domingues. Taos Institute Publications/WorldShare Books. Original 1999. Reimpressão 2013. Ohio- USA.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.

CABEZUDO, Alicia HAAVELSRUD, Magnus. Repensar la Educación para la Cultura de Paz. **Revista Prospectiva**. vol. 15, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de F. G; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide A. (Orgs.) **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Porque educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B., ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. Fonte: Artigo Folha de São Paulo 14/03/ 1999. Caderno Mais.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. 2007.

CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO Raquel Santos Pereira. **A mediação do conflito escolar.** – São Paulo. Biruta, 2011.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa – métodos qualitativo e quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e Emancipação – Pretensões humanas (divinas).** 2018. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01>> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio318-razaopinker1.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio319-razaopinker1.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio320-razaopinker3.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio321-razaopinker4.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01>. Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio322-cienciapinker1.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio323-cienciapinker2.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio324-humanismopinker1.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio325-humanismopinker2.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Ensaio326-cienciarebelde.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/03/ensaio-01> Acesso em: out./2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3.ed.rev. ampl. – São Paulo: Atlas, 2016.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 1988.

DEMO, Pedro. **Vítima de Aula – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira.** Governo do MS, Secretaria de Estado da Educação – SED, Campo Grande. 2017

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico].** Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS. Campo Grande. 2018.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação de mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal**. Brasília, 2014. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília, 2013.

DRIEU, D. e TAROUQUELLA K. (Orgs.) *et.all* **Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis**. Brasília: Liber Livro, 2016.

DUNKER, Christian. e THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Grasiano, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Boiteux.2009.

FRANÇA. **Referentiels de la mediation sociale – Rapport final**. Volume 1. Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). Disponível em: www.ville.gouv.fr.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3. set./dez. 2005.

FREIRE, Ana Maria A. **Educação para a paz segundo Paulo Freire** Revista Educação Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59). mai./ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação; Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância/ Paulo Freire, organização Ana Maria Araújo**. São Paulo, Ed: Paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas, FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, F.Erasto. 1. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019.

GALLARDO, Helio. Fundamento e efetividade de direitos humanos. In: GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014.

GALTUNG, Joahn. **Cultural Violence**. Journal of Peace Research. Vol. 27, nº3, 1990, pp.291-305. <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>
Acessado em out/2020.

GALTUNG, Joahn. **O caminho é a meta: Gandhi hoje**. Tradução Humberto Mariotti – São Paulo: Palas Athenas 2003.

GALTUNG, Joahn. **O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela**. UNESCO. <http://www.comitepaz.org.br/download/O%20que%20%C3%A9%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20Galtung.pdf> Acessado em jun./2020.

GALTUNG, Joahn. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. Tradução de Antônio Carlos da Silva Rosa. Ed. Palas Athena. São Paulo, 2006.

GERGEN, J. Kenneth. **Rumo a um vocabulário do diálogo transformador**. IN: SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores). **Novos paradigmas em mediação**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. g. Domingues. Taos Institute Publications/ WorldShare Books. Original 1999. Reimpressão 2013. Ohio- USA.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 6.ed. 2. Reimpressão- São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.2010.

GONZALEZ, Ália Maria Barrios; CASTRO, Eder Alonso. **Direitos humanos, cultura de paz e currículo**. IN: Pulino, Lúcia Helena C.Zabotto; Soares, Sílvia Lúcia; Botelho da costa, Cléria; Longo, Clerismar Aparecido; Sousa, Francisco Lopes de (orgs.) Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico. Brasília – DF. Paralelo 15, 2016.

GUERRA, Isabel Carvalho **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Princípia, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução: Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JARES, Xesús Rodrigues. **Educação para a Paz. Sua teoria e sua prática**. 2ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2002.

JARES, Xesús Rodrigues. **Pedagogia da convivência**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena,2008.

JARES, Xesús Rodrigues **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena,2007.

LAVILLE, Christian. e DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LEDERACH, Jean Paul. **Transformação de conflitos**; tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

MAGENDZO, Abraham. **La Educación em Derechos Humanos y la Justicia Social**.IN: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.p.221-249.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo.HUCITEC/ABRASCO.2008.

MORIN, Edgar - **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a.ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

Núcleos para Orientação e Solução de Conflitos Escolares (NOS)- **Justiça Restaurativa na Escola: formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa** – Belo Horizonte, 2018.

Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos. Instituto Pró-Mediação. **Estudar em paz: Cartilha fases da mediação coletiva**. Universidade de Brasília.2009.

Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos. **Projeto: Estudar em paz**. Universidade de Brasília.2009. Ed. revista, 2019.

Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos.. **Projeto: Viver em paz – Mediação social no contexto de enfrentamento à violência contra as mulheres no DF** – NEP-CEAM-UNB –DF.2017/2018

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de Paz**.1999.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; CHAGAS, Júlia Chamusca. **Direitos Humanos e o projeto político – pedagógico**. In:Pulino, Lúcia Helena C.Zabotto; Soares, Sílvia Lúcia; Botelho da costa, Cléria; Longo, Clerismar Aparecido; Sousa, Francisco Lopes de (orgs.) Educação, Direitos Humanos e organização do trabalho pedadógico. Paralelo 15, 2016. Brasília- DF.

PINTO, João Batista Moreira. **Perspectivas e características dos direitos humanos enquanto um projeto de sociedade de emancipação**. In: PINTO, M. B. João (org.) Os Direitos Humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v.1.

ROSEMBERG, Marshall. Bertran. **Comunicação Não-Violenta; técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo, Ed. Ágora, 2006.

ROSEMBERG, Marshall. Bertran.**A linguagem da paz em um mundo de conflitos : sua próxima fala mudará seu mundo**. São Paulo, : Palas Athena, 2019.

SAMPAIO, Lia Regina Castaldi. e BRAGA NETO Adolfo.. **O que é mediação de conflitos.** dois reimpressão. Editora Brasiliense- São Paulo. 2011

SANTOS, Boaventura de Sousa.. **A cruel pedagogia do Vírus.** Edições Almedina S.A. Autêntica Editora. Coimbra. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1 ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma concepção intercultural dos direitos humanos.**In: SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2006. P. 433-470.

SANTOS, Cléssia. Mara., BELEZA, Flávia. Tavares., CONFESSOR, Michelle. Ribeiro. **“Formação Continuada de educadores/as em mediação de conflito no contexto escolar da SEEDF.”** In: **Revista Com Censo.** Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília-DF, v. 3, n. 4, nov. 2016.

SCHNITMAN, Dora. Fried. **A mediação: novos desenvolvimentos geradores.** IN: SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores). **Novos paradigmas em mediação.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. g. Domingues. Taos Institute Publications/ WorldShare Books. Original 1999. Reimpressão 2013. Ohio- USA.

SCHNITMAN, Dora. Fried **Novos paradigmas na resolução de conflitos.** IN: SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores). **Novos paradigmas em mediação.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. g. Domingues. Taos Institute Publications/ WorldShare Books. Original 1999. Reimpressão 2013. Ohio- USA.

SHAILOR. G. Jonatham. **Desenvolvendo uma abordagem transformacional à prática da mediação: considerações teóricas e práticas.** .In: SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores). **Novos paradigmas em mediação.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. g. Domingues. Taos Institute Publications/ WorldShare Books. Original 1999. Reimpressão 2013. Ohio- USA.

SILVA, Antônio Luiz da. **Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças.** Revista Fragmentos de Cultura. Goiânia, v.26, n.3.P-455-465.2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A conjuntura brasileira do tempo recente (2003-2018).** IN: CALAÇA, Suelídia Maria; PEQUENO, P. Marconi; TAVARES, Alexandre; ZENAIDE, T. Maria de Nazaré,(Orgs.). Direitos Humanos, políticas públicas e educação em e para os direitos humanos. CCTA. João Pessoa, 2019.

SIX, Jean- François. **Dinâmica da mediação.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. **Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos.** IN: SOUZA JUNIOR, José Geraldo; ZANETI, B.B. Izabel Cristina; PULINO, C. Lúcia Helena; SOUZA, B. Nair Heloísa. Educação em e para os direitos humanos. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho; SARAIVA, Regina Coelly Fernandes.; CARNEIRO, Rosamaria Giatti.; CARNEIRO, Vanessa Alves. **Direitos humanos e educação em direitos humanos na extensão da Universidade de Brasília.** IN: PINTO, M. B. João (org.) Os Direitos Humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v.1.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Os direitos humanos como projeto de sociedade: algumas questões relevantes para aproximação ao tema.** IN: PINTO, M. B. João (org.) Os Direitos Humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018, v.1.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. **O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Plataforma para um direito emancipatório.** IN: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo.; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. **Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos.** IN: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. Para um debate teórico- conceitual e político sobre os direitos humanos. Belo Horizonte: Editora D' Plácido, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1,p.87-103, jan/jun.2001.

TAVARES, Celma. e SILVA, Aida Maria Monteiro Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação.** v.36,n.1.Porto Alegre. 2013.

THIOLLENT, Michell. **Metodologia da pesquisa-ação.**14^o .ed. aum. São Paulo : Cortez, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.31, n.3. ISSN 1517-9702. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. Tavares. **A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina.** IN: RODINO, Ana Maria et al (org.). Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. João Pessoa, editora CCTA, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Docentes)

1 – Esclarecimentos preliminares

Por meio deste, convido você a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Implementação do Projeto de Mediação Social de conflitos na Escola Parque 313/314 Sul: uma alternativa para uma convivência pacífica” desenvolvida por mim, Gracianni Guimarães Nunes O. Costa, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, sob orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa.

A pesquisa tem por objetivo comparar as percepções do corpo docente, antes e depois da formação em mediação e da vivência da mesma como uma alternativa para promoção de uma convivência pacífica.

Esclareço que não haverá qualquer remuneração às participantes, sendo a adesão à pesquisa totalmente voluntária. Informo também que será assegurado o sigilo das informações obtidas de modo a preservar a privacidade e o anonimato das participantes.

Para maiores esclarecimentos, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento pelo telefone (61) xxxxxxxxx ou pelo e-mail: gracigabi@hotmail.com

2 – Assentimento para participação na pesquisa

Eu, _____, RG nº _____ e CPF _____, concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Implementação do Projeto de Mediação Social de conflitos na Escola Parque 313/314 Sul: uma alternativa para uma convivência pacífica”, que tem como responsável Gracianni Guimarães Nunes O. Costa, mestranda do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa.

A pesquisa tem por objetivo comparar as percepções do corpo docente, antes e depois da formação em mediação e da vivência da mesma como uma alternativa para promoção de uma convivência pacífica. Minha participação consistirá em responder ao questionário inicial e final proposto pela pesquisadora, sem necessidade de identificação. As respostas serão analisadas e complementarão o diário de campo para conclusão da pesquisa. Declaro que estou ciente de que não receberei nenhum pagamento e que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gracianni Guimarães Nunes O. Costa, pelo e-mail: gracigabi@hotmail.com

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Local e data

Assinatura da (o) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B – Proposta de Formação para o corpo docente/gestores



Ementa e Objetivo:

A formação pretende capacitar os docentes desta unidade de ensino, na (re) significação dos conflitos, ampliando a compreensão sobre os fundamentos da Educação em e para os Direitos Humanos e Cultura de Paz, desenvolvendo práticas dialógicas e participativas no contexto escolar através da mediação social.

Objetivamos ainda reconhecer os desafios da realidade escolar buscando favorecer a implantação e fortalecimento do espaço de mediação escolar em um processo de ação-reflexão-ação a partir da integração dessas ações ao projeto político pedagógico.

Programa do Curso:

O curso terá uma sistematização que alterne momentos de aulas expositivas, debates, leitura de textos, discussão de vídeos, registro oral da prática cotidiana dos cursistas, dinâmicas de grupo, para aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala e fortalecimento do movimento de práxis profissional desenvolvida a partir do curso.

Conteúdos para fins de Certificação:

1. Mediação Social: Educar para a paz e os Direitos Humanos
2. Conflito
3. Violência
4. Metodologia de Mediação Coletiva

Carga Horária Total: 60h

Horas diretas: 42 horas (14 encontros presenciais).

Horas Indiretas: 18 horas (leituras e realização de atividades)

Módulo 1 – Mediação Social – Mediação coletiva:

5. Mediação Social: Educar para a paz e os Direitos Humanos/ Encontros: 02/04/2019 e 09/04/2019
 - 1.1 - Educar em e para os Direitos Humanos no Brasil (Marcos legais e históricos)
 - 1.2 - Educar para a paz e o desenvolvimento
 - 1.3 - Democracia e educação - qual o papel da escola na formação do Estado Democrático de Direito
6. Conflito /Encontro: 16/04/2019
 - 2.1 – Concepção positiva de conflito – caráter transformador das relações sociais

- 2.2 – O conflito na escola – autogestão em sala de aula
- 2.3 – O Conflito e a interculturalidade

- 7. Violência / Encontros: 23/04/2019 e 30/04/2019
 - 3.1- Violências: conceito
 - 3.2 -Violências: classificação, análise multifatorial.
 - 3.3-O ideal da Não violência

- 8. Metodologia de Mediação Coletiva/ Encontros: 07/05/2019 e 14/05/2019
 - 4.1 - Fases da mediação coletiva.
 - 4.2 - O papel d@ mediad@r.
 - 4.3 - Nossos conflitos e violências na mediação coletiva.

- 9. Prática de Mediação em sala de aula/ Encontros: 21/05/2019, 28/05/2019, 04/06/2019, 11/06/2019 e 18/06/2019
 - 5.1 – Mediação coletiva – Prática
 - 5.2 – Discussão sobre as mediações coletivas

- 10. Leitura de textos – Não presencial
- 11. Apresentação de relato de experiência das mediações / Encontro: 25/06/2019
- 12. Encerramento e avaliação final do curso / Encontro: 02/07/2019

APÊNDICE C – Questionário para o corpo docente/gestores

Informantes: Professores da Escola Parque 313/314 sul (participantes da formação em Mediação Social de Conflitos)

1.Turno: Matutino () Vespertino ()

2.Idade: _____ anos

3.Tempo de serviço na SEEDF:

3.1 _____ anos 3.2 _____ meses

4.Tempo de serviço na Escola Parque 313/314 Sul

4.1 _____ anos 4.2 _____ meses

5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

5.1 Você conhece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos:

5.1.1 Sim () 5.1.2 Não ()

5.2 Você acha importante a educação em direitos humanos para a prática pedagógica?

5.2.1 Sim () 5.2.2 Não ()

5.2.3 Por que?

6. CONFLITO

6.1 Você identifica a existência de conflitos nesta escola?

6.1.1 Sim () 6.1.2 Não ()

6.2 Quais instrumentos você considera importantes para lidar com esses conflitos cotidianos desta escola? (Escolha os itens mais eficazes para lidar com os conflitos)

6.2.1 Advertência ()

6.2.2 Suspensão ()

6.2.3 Encaminhamentos ao SOE ()

6.2.4 Roda de conversa com alunos(as) ()

6.2.5 Assembleias escolares ()

6.2.6 Convocação dos responsáveis ()

6.2.7 Mediação dos conflitos ()

6.2.8 Reunião conjunta da Escola Parque com as Escolas Classes ()

6.2.9 Outros? Quais?

7. VIOLÊNCIA

7.1 Você identifica a presença de violências nesta escola?

7.1.1 Sim ()

7.1.2 Não ()

Se respondeu **SIM**:

7.1.3 Quais os tipos de violência mais frequentes nesta escola? (Escolha os itens que você considera mais prioritários)

7.1.3.1 Agressão física ()

7.1.3.2 Agressão verbal ()

7.1.3.3 Discriminação de gênero ()

7.1.3.4 Discriminação de raça ()

7.1.3.5 Discriminação por orientação sexual ()

7.1.3.6 Discriminação e desigualdade sócio-econômica ()

7.1.3.7 Discriminação por deficiência ()

7.1.3.8 *Bullying* ()

7.1.3.9 *Cyberlullying* ()

7.1.3.10 Furtos ()

7.1.3.11 Ameaças no ambiente escolar ()

7.1.3.12 Excesso de carga horária dos estudantes ()

7.1.3.13 Ausência de tempo livre dos estudantes ()

7.1.3.14 Outros? Quais?

8. MEDIAÇÃO

8.1 Você conhece experiências de mediação de conflitos nas escolas públicas do DF?

8.1.2 Sim ()

8.1.3 Não ()

Se respondeu **SIM**:

8.2 Como avalia essas experiências?

8.2.1 Excelentes ()

8.2.2 Boas ()

8.2.3 Regulares ()

8.2.4 Ruins ()

8.2.5 Péssimas ()

8.3 Você considera a mediação de conflitos um instrumento importante para a comunidade escolar?

8.3.1 Sim ()

8.3.2 Não ()

8.4 Por que?

ANEXOS

ANEXO A - Proposta de curso EAPE/GDF



PROPOSTA DE CURSO

A PROPOSTA DE CURSO DEVERÁ OBEDECER À SEGUINTE FORMATAÇÃO
Papel A4 Texto com alinhamento justificado Fonte: Times New Roman, tamanho 12 (usar tamanho 10 para: notas de rodapé, citações diretas com mais de 3 linhas), cor preta O espaço entre as linhas deve ser de 1,0. O recuo deve ser de 1,25cm na 1 linha de cada parágrafo (exceto citações diretas com mais de 3)

NOME(S) DO(S) FORMADOR (ES) DO EAPE	Gracianni Guimarães Nunes O.Costa/ Cléssia Santos/ Flávia Beleza
DIRETORIA	
GERÊNCIA – GETOP	Gerência dos Eixos Transversais e Oficinas Pedagógicas
ARTICULADOR	Cléssia Mara Santos
COORDENADOR	

OUTRO SETOR DA SEEDF	
COORDENAÇÃO	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro
DIRETORIA	Escola Parque 313/314 Sul
GERÊNCIA	
NOME DO COORDENADOR DO CURSO	Gracianni Guimarães Nunes O. Costa
E-MAIL	gracigabi@hotmail.com
TELEFONE	61 982261532
ARTICULADOR DO EAPE	Cléssia Mara Santos
COORDENADOR DO EAPE	

1. TÍTULO DO CURSO			
Mediação Social na Escola Parque 313/314 Sul			
2. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS			
2.1 Ementa			
2.2 Carga horária			
Total: 60h	Horas presenciais: 42h	AVA:	Horas indiretas: 18h
2.3 Número de vagas: 50 vagas			
2.4 Número de encontros presenciais: Doze encontros presenciais			
2.5 Periodicidade			
Semestral (x)		Anual ()	Outros ()
2.6 Público-alvo:			
Exclusividade (público específico): Carreira Magistério e Assistência da Escola Parque 313 /314 Sul			
2.7 Pré-requisitos			
Sala de recursos ()		Curso sequencial ()	
2.8 E-MAILS para envio da documentação do pré-requisito			
2.9 Critérios de seleção/inscrição: Estar lotado na Escola Parque 313/314 sul			
2.10 Divulgação			
Período de divulgação: De 18/02/2019 a 19/03/2019		Local(is) de divulgação: Murais da Escola Parque 313/314 Sul /Coordenações coletivas	
2.11 Inscrição			
Período de inscrição: De 20/03/2019 a 26/03/2019	Período de inscrição para vagas remanescentes: de - / - / - a - / - / -	Local de inscrição: E-mail : coordenacao314@gmail.com	

3. DADOS COMPLEMENTARES					
Formador(es)	Gracianni G. Nunes O.Costa	Matrícula(s)	236917-6	Turma(s)	Turma 01 e Turma 02
	Clessia M. Santos		30959-1		Articuladora
	Flávia Beleza				

Período		Início 02/04/2019										Término 02/07/2019				
Turno		Dia da semana														
		Segunda-feira	Turma	Endereço	Terça-feira	Turma	Endereço	Quarta-feira	Turma	Endereço	Quinta-feira	Turma	Endereço	Sexta-feira	Turma	Endereço
		M				02/07/19	T1	Escola Parque 313/314 Sul								
V				02/07/19	T2	Escola Parque 313/314 Sul										
N																

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
4.1 Objetivo Geral
Promover formação de mediadores docentes da Escola Parque 313/314 Sul em Mediação Social de conflitos no âmbito escolar.
4.1.1 Objetivos específicos quanto às aprendizagens esperadas
Compreender sobre os fundamentos da Educação em e para os Direitos Humanos e Cultura de Paz.
Desenvolver práticas dialógicas e participativas no contexto escolar através da Mediação Social.

4.2 Justificativa

A Escola Parque 313/314 Sul, trabalha em complementação às Escolas Classe 114 e 410 Sul e a Escola Classe 08 do Cruzeiro, no Regime de Educação Integral oferecendo as disciplinas de Artes (cênicas, visuais e plástica), Educação Física e Música. Oferece ainda o espaço do almoço e do descanso, bem como o lanche e o momento da higienização. No período matutino recebemos a EC 410 Sul que é polo em Educação Inclusiva, atendemos nesse turno uma grande quantidade de alunos com deficiência e transtornos funcionais no geral, no turno matutino poucos alunos moram próximo à escola, na sua maioria vem das regiões do Paranoá e Itapoã. No período da tarde, os alunos são originários da Escola Classe 08 do Cruzeiro, que por sua vez são filhos de pessoas que moram ao redor da escola, da Região Administrativa da Estrutural e de cidades do Entorno.

A educação integral, nos moldes vigentes nas Escolas Parques, foi implantada no ano de 2017 e esse ano foi bastante tumultuado e conflituoso, onde foi necessária uma reestruturação do atendimento feito nessas escolas, da rotina dos alunos quando chegam às suas dependências entre outras mudanças. A Escola Parque atende cerca de 663 alunos, nos 2 turnos e precisa dialogar com 3 escolas diferentes, o que por questões burocráticas ainda não foi possível que aconteça na sua plenitude, tem um corpo docente de 45 professores, conta com gestão democrática, serviço de orientação educacional, sala de recursos, biblioteca e laboratório de informática.

Levando em consideração o contexto da educação em tempo integral, justificamos a formação dos professores, reconhecendo a importância dos mesmos nesse processo, e principalmente, reconhecendo-os como possíveis multiplicadores da metodologia da mediação social, tornando-os capazes de quebrarem barreiras paradigmáticas, transformando as relações escolares, construindo e reconstruindo laços com os estudantes, em busca de um ambiente de convivência pacífica e facilitador das aprendizagens. A importância da formação perpassa também a lacuna existente de metodologias dialógicas efetivas nos contextos escolares, metodologias que auxiliem os profissionais da educação a conviver pacificamente com os conflitos, e assim, indiretamente previnam violências, pelo menos as violências diretas. Oportuniza também espaços de diálogos e de construções cooperativas para as demandas cotidianas do contexto escolar.

4.3 Fundamentação teórica

No curso abordaremos a temática da educação para a paz e para os direitos humanos em consonância com o Currículo em Movimento e do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal, das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como políticas públicas que devem nortear nossas ações no âmbito escolar. Utilizaremos ainda autores que trazem a discussão da educação para a paz, da educação em direitos humanos, dando ênfase na relação que existe entre a mediação social como propulsora dessa educação que visa, além de tudo, promover a emancipação e o desenvolvimento de educandos críticos e reflexivos. Utilizaremos de Chrispino (2002,2014), Gallardo (2014), Xares (2002 e 2008) Candau (2010), Freire (1994, 1996, 2000, 2016), entre outros incluídos nas referências desse trabalho e que serão disponibilizados para leitura dos cursistas. Partiremos do entendimento que não existe educação para a paz sem os direitos humanos, e os direitos humanos não são efetivados quando não há paz, e a mediação é um meio de provocar a participação, a corresponsabilidade, o exercício da alteridade, sempre de forma dialógica, buscando a efetivação de uma democracia participativa.

4.4 Conteúdos/temas abordados

Temas em ordem alfabética: Conflito, Mediação coletiva, Mediação coletiva na prática, Mediação Social, Violência.

Conteúdos para certificação em ordem de apresentação:

1. Mediação Social: Educar para a paz e os Direitos Humanos
2. Conflito
3. Violência
4. Metodologia de Mediação Coletiva

4.5 Conteúdo programático

Data	Conteúdo
02/04/2019	<p>Mediação Social: Educar para a paz e os Direitos Humanos</p> <p>Referências:</p> <p>ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.</p> <p>BELEZA, F. A mediação Social como instrumento de participação para a realização da cidadania. Dissertação de</p>

	<p>Mestrado do Departamento de Serviço da Universidade de Brasília, 2009</p> <p>CABEZUDO, A. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafio pedagógico de nuestro tiempo em América Latina In: In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.) Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.</p>
09/04/2019	<p>Mediação Social: Educar para a paz e os Direitos Humanos</p> <p>Referências:</p> <p>CANAU, V. M. F. e SACAVINO, S.. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de F. G; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide A. (Orgs.) Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>CARBONARI, P. C. Porque educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. João Pessoa: UFPB, 2014. p.165 – 180.</p>
16/04/2019	<p>Conflito</p> <p>Referências:</p> <p>BUSH, R. A. B. & FOLGER, J. P. La promesa de mediación. Buenos Aires: Granica,2006.</p> <p>JARES, X. R..Pedagogia da convivência. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena,2008</p> <p>CHRISPINO, A. e CHRISPINO R. S. P.A mediação do conflito escolar. – São Paulo: Biruta,2011.</p> <p>CHRISPINO, A. Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. 2007.</p> <p>GALTUNG, J. O caminho é a meta: Gandhi Hoje. Tradução: Humberto Mariotti. São Paulo-SP. Palas Athenas, 2003.</p>

23/04/2019	<p>Violência Referências:</p> <p>GALTUNG, J. O caminho é a meta: Gandhi Hoje. Tradução: Humberto Mariotti . São Paulo-SP. Palas Athenas, 2003.</p> <p>DEMO, P. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 1988.</p> <p>DEMO, P. Vítima de Aula: algumas razões por que não se aprende na escola brasileira. 2017.</p> <p>MULLER, Jean-Marie. Não violência na educação. Tradução: Tônia Van Acker – São Paulo- SP. Palas Athenas, 2002.</p> <p>CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. Caderno Mais pp 5-3. Folha de São Paulo. 14/03/1999.</p>
30/04/2019	<p>Violência Referências:</p> <p>ROSEMBERG, M. B. Comunicação Não-Violenta; técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo, Ed. Ágora, 2006.</p> <p>ABRAMOVAY M., CUNHA A. L., CALAF Priscila Pinto / Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.</p> <p>ABRAMOVAY M. et al. Conversando sobre violência e convivência nas escolas Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.</p>
07/05/2019	<p>Metodologia de Mediação Coletiva Referências:</p> <p>JARES, X. R. Educação para a paz. Sua teoria e sua prática. 2ª ed., ver. E ampl. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2002.</p> <p>Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (UNB), Instituto Pró-mediação. Estudar em paz: Cartilha fases da</p>

	mediação coletiva.
14/05/2019	Metodologia de Mediação Coletiva DEMO, P. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 1988.
21/05/2019	Prática de Mediação em sala de aula
28/05/2019	Prática de Mediação em sala de aula
04/06/2019	Prática de Mediação em sala de aula
11/06/2019	Prática de Mediação em sala de aula
18/06/2019	Prática de Mediação em sala de aula
25/06/2019	Apresentação de relatos de experiências das mediações
02/07/2019	Encerramento e Avaliação Final do Curso.
4.6 Procedimentos avaliativos (processuais e final)	
As avaliações ocorrerão processualmente de acordo com a participação nos debates e produção de textos reflexivos.	
4.7 Recursos didático-pedagógicos	
Data -show , Cartilhas de referência, Textos disponíveis no AVA.	
4.8 Referências	
<p>ABRAMOVAY M. et al. Conversando sobre violência e convivência nas escolas Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.</p> <p>ABRAMOVAY M., CUNHA A. L., CALAF P. P. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.</p> <p>ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.</p>	

BELEZA, F. **A Mediação Social Como Instrumento de Participação Para a Realização da Cidadania**. Dissertação de Mestrado do Departamento de Serviço da Universidade de Brasília, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. LDB :**Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

_____. **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Altera o Anexo do Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm

BUSH, R. A. B. & FOLGER, J. P. La promesa de mediación. Buenos Aires: Granica, 2006.

CABEZUDO, A. **Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia**. Desafio pedagógico de nuestro tiempo em América Latina In: In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.

CANAU, V. M. F. e SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de F. G; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide A. (Orgs.) **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, P. C. Porque educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. IN:RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p.165 – 180.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa**. Fonte: Artigo Folha de São Paulo 14/03/ 1999. Caderno Mais pp 5-3.

CHRISPINO, A. **Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. 2007.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Vítima de Aula: Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira**. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**; Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**/ Paulo Freire, organização Ana Maria Araújo. São Paulo, Ed: Paz e terra, 2016.

GALLARDO, H. Fundamento e efetividade de direitos humanos. In: GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014. p.17-61.

GALTUNG, J. **O caminho é a meta: Gandhi Hoje**. Tradução: Humberto Mariotti . São Paulo-SP. Palas Athenas, 2003. GALTUNG, J. (1990). **Cultural Violence**. Journal of Peace Research, 27(3), 291-305. Recuperado em 15/01/2015, de <http://www.jstor.org/stable/423472>.

_____. **O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela**. UNESCO. Recuperado em 01/06/2013, de <http://www.comitepaz>.

HERRERA, F. J. **A (re) Invenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Grasião, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Boiteux. 2009.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Trad. de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

_____. **Educação para a Paz. Sua teoria e sua prática**. 2ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2002

MAGENDZO, A. La educación em Derechos Humanos y la Justicia Social. IN: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B, ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p.221-249

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a.ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MULLER, J. **Não violência na educação**. Tradução: Tônia Van Acker – São Paulo- SP. Palas Athenas, 2002.

Núcleos para orientação e solução de conflitos escolares (NOS)- **Justiça Restaurativa na Escola: Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa** – Belo Horizonte, 2018.

ROSEMBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta; técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo, Ed. Ágora, 2006.

SANTOS, Cléssia M, BELEZA, Flávia T., CONFESSOR, Michelle R. “Formação Continuada de educadores/as em mediação de conflito no contexto escolar da SEEDF.” In: **Revista Com Censo**. Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília-DF, v. 3, n. 4, nov. 2016.

TAVARES, Celma e SILVA, Aínda Maria M. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Porto Alegre. Revista Educação, p.50-58, 2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>

5. AUTORIZAÇÃO FINAL DO CURSO

5.1 TÍTULO DO CURSO

5.2 A apreciação e a aprovação do curso estão sob a responsabilidade da Chefia, da Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP e da Diretoria de Apoio Administrativo e Pedagógico – DIAP e de suas respectivas gerências, e em consonância com as políticas públicas de educação do Distrito Federal.

5.3 A autorização só será efetivada após o preenchimento dos campos abaixo discriminados, contendo data e assinatura com carimbo da:

Gerência ___/___/___	DIAP ___/___/___	DIDEP ___/___/___	Chefia do EAPE ___/___/___