



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA TAVARES BELEZA**

**A MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA – UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS  
DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTUDAR EM PAZ**

**BRASÍLIA/DF**  
**2023**

FLÁVIA TAVARES BELEZA

A MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA – UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS  
DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTUDAR EM PAZ

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como parte das  
exigências do Programa de Pós-Graduação em  
Educação (PPGE), para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Viviane Neves Legnani

BRASÍLIA/DF  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B428m      Beleza, Flávia Tavares  
A mediação social transformadora: um estudo sobre processos de subjetivação política na experiência do projeto estudar em paz / Flávia Tavares Beleza; orientador Viviane Neves Legnani. -- Brasília, 2023.  
238 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Mediação social transformadora. 2. Subjetivação política. 3. Neoliberalismo. 4. Violência. 5. Dissenso. I. Legnani, Viviane Neves , orient. II. Título.

FLÁVIA TAVARES BELEZA

A MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA – UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS  
DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTUDAR EM PAZ

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como parte das  
exigências do Programa de Pós-Graduação em  
Educação (PPGE), para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Defendida e aprovada em: Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profa.Dra. Viviane Neves Legnani (orientadora)  
Universidade de Brasília - UnB

---

Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida  
UniCEUB

---

Profa.Dra. Sandra Santos Cabral Baron  
Universidade Federal Fluminense - UFF

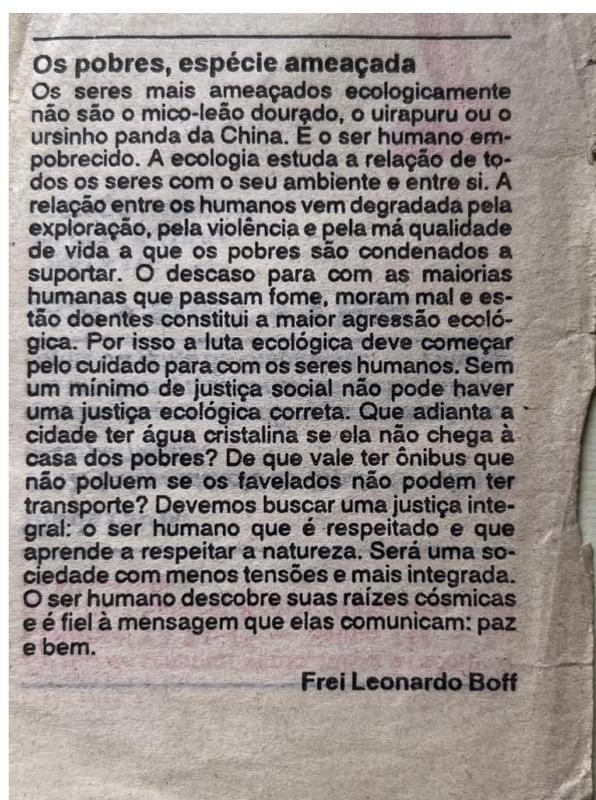
---

Profa.Dra. Cristina Massot Madeira Coelho  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa.Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa  
Universidade de Brasília - UnB

DEDICO ESTE TRABALHO AO MEU AVÔ, JOSÉ DE MOURA BELEZA (*IN MEMORIAM*), MAIOR EXEMPLO DE SUJEITO POLÍTICO E ÉTICO. EX-PRESIDENTE DO SINDICATO DOS BANCÁRIOS DO CEARÁ, CUJA SEDE LEVA O SEU NOME, FOI PRESO DIVERSAS VEZES DURANTE A DITADURA MILITAR (1964/1985), NA ÚLTIMA VEZ EM FERNANDO DE NORONHA. CONHECIDO PELA SUA CORAGEM, COMO “AGLUTINADOR DE MASSAS E EXÍMIO ORADOR”, NUNCA SE ACOVARDOU NA LUTA PELA DIGNIDADE DOS TRABALHADORES DESTES PAÍSES.



MEU AVÔ SEMPRE CARREGAVA ESTA NOTINHA NO BOLSO DO PALETÓ, MESMO NO DIA DO SEU FALECIMENTO. É A SÍNTESE DO SEU PENSAMENTO.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível graças a inestimável colaboração de diversas pessoas, direta ou indiretamente, nos mais diversos âmbitos. A considero um trabalho coletivo.

Na Universidade de Brasília, agradeço aos professores e professoras que contribuíram nesta trajetória, especialmente à professora Dra. Viviane Neves Legnani, minha orientadora, que tornou esta experiência possível e gratificante. Foi um processo político e educativo transformador e inesquecível!

À professora Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa, minha orientadora de mestrado e coordenadora do Projeto Estudar em Paz, pela confiança e incentivo, sem a qual eu não estaria no Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP), desenvolvendo a nossa MESTRA - Mediação Social Transformadora, e nem pesquisando sobre ela.

À professora Sandra Francesca Conte de Almeida, que participou da minha banca de qualificação e, mesmo impossibilitada de participar da minha banca de defesa de tese, fez uma leitura cuidadosa deste estudo e trouxe valiosos apontamentos. Na sua pessoa, agradeço às ilustres professoras que compuseram a minha banca: Sandra Santos Cabral Baron, Cristina Massot Madeira Coelho e Nair Heloisa Bicalho de Sousa.

Agradeço aos colegas de mestrado e doutorado, companheiras e companheiros nas horas de alegria e angústia. Em especial ao Murilo Marquez, que segurou a minha mão até o último momento.

Agradeço a todas, todes e todos os mediadores sociais do Projeto “Estudar em Paz”, profissionais da educação pública, alunos da UnB e das escolas pelas quais passamos, pelo afeto, diálogo e participação. Sonhamos e realizamos tanto!

Agradeço a todos os membros das escolas pesquisadas, pela atenção e disponibilidade. Em especial à comunidade escolar do Chicão, onde tudo começou, nas pessoas de Leisa Sasso e Ghisa Porto, sem as quais a MESTRA não teria a feição amorosa.

À queridas parceiras Bárbara Diniz, Michelle Confessor, Cléssia Santos, Ana Cláudia Medeiros, Gracianni Nunes, e ao parceiro Francisco Celso Leitão, minha profunda gratidão. O nosso trabalho é árduo, mas saber que estamos juntas/juntos faz a luta valer a pena. Os laços que criamos são fortes e duradouros!

No âmbito pessoal, agradeço aos meus familiares o suporte nos momentos difíceis.

Jéssica Beleza, Carlos Beleza e Rafa Beleza, tudo isso só tem sentido porque vocês existem. Muito obrigada!

## RESUMO

Na contemporaneidade, os modos de subjetivação se dão sob a égide do neoliberalismo, uma nova racionalidade política do capitalismo que, pelo seu caráter sistêmico, estrutura as ações do governo e a conduta dos governados, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Tal racionalidade afeta diretamente os contextos educativos, difundindo uma educação despolitizada e antidemocrática, gerando violências de todo tipo e um mal-estar que abala o cotidiano das escolas. Daí a importância de desenvolver e pesquisar *práxis* educativas que possam desencadear novos processos de subjetivação, em contraposição à proposta neoliberal. Nesse sentido, o presente trabalho investigou a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa desenvolvida pelo projeto Estudar em Paz, e como ela desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo. Essa mediação foi gestada junto ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), da Universidade de Brasília-UnB, para atender aos objetivos do projeto Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar, um projeto de extensão que há 13 anos está em atividade na rede pública de ensino do Distrito Federal, atuando em contextos de violência, exclusão e desigualdade social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com estudo de casos múltiplos em duas escolas do Distrito Federal, cuja análise dos dados foi norteada pelos princípios da Análise Temática Indutiva. O estudo revelou que as mediações coletivas do projeto, na perspectiva da mediação social transformadora, abrem e alargam os espaços coletivos de fala, escuta, participação e de explicitação do conflito, da violência e do dissenso nos contextos educativos. Assim, criam, reparam e fortalecem o laço social e permitem uma multiplicidade de novas partilhas do sensível. Dessa forma, como movimento de contraconduta, desencadeiam processos de subjetivação política diferentes dos processos subjetivos neoliberais.

**Palavras-chave:** mediação social transformadora; subjetivação política; neoliberalismo; violência; dissenso.

## ABSTRACT

In contemporary times, the modes of subjectivation take place under the aegis of neoliberalism, a new political rationality of capitalism that, due to its systemic character, structures government actions and the conduct of the governed, extending the logic of capital to all social relations and spheres of life. Such rationality directly affects educational contexts, spreading a depoliticized and anti-democratic education, generating violence of all kinds and a malaise that undermines daily life of students. Hence the importance of developing and researching educational praxis that can trigger new processes of subjectivation, as opposed to the neoliberal proposal. In this sense, the present work investigated transforming social mediation, a political-educational praxis developed by the Estudar em Paz (Study in Peace) project, and how it triggers processes of political subjectivation in educational contexts, different from the subjective processes resulting from neoliberalism. This mediation was conceived together with the Center for Peace and Human Rights Studies (NEP) at the University of Brasília-UnB, to meet the objectives of the project Estudar em Paz: mediation of conflicts in the school context, an extension project that has 13 years has been active in the public school system in the Federal District, working in contexts of violence, exclusion and social inequality. This is a qualitative research of exploratory nature, with multiple case studies in two schools in the Federal District, whose data analysis was guided by the principles of Inductive Thematic Analysis. The study revealed that the project's collective mediations, from the perspective of transformative social mediation, open and expand collective spaces for speech, listening, participation and explanation of conflict, violence and dissent in educational contexts. Thus, they create, repair and strengthen the social bond and allow for a multitude of shared sensibilities. In this regard, as a counter-conduct movement, they trigger processes of political subjectivation that are different from the subjective neoliberal processes.

Keywords: transformative social mediation; political subjectivation; neoliberalism; violence; dissensus

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divulgação do projeto Mídia e Cidadania .....	105
Figura 2 - Encerramento do programa Mídia e Cidadania, certificação dos alunos .....	105
Figura 3 - Figura 3 - Primeira turma do Chicão (2009).....	106
Figura 4 - Visita do programa Profissão Repórter, da Rede Globo.....	106
Figura 5 - Mediação formal .....	107
Figura 6 - Mediação coletiva .....	107
Figura 7 - Estudantes/UnB formação NEP.....	108
Figura 8 - Estudantes/UnB formação NEP.....	108
Figura 9 - <i>Slide</i> formação alunos e alunas, Chicão/2011(foto <i>internet</i> ).....	109
Figura 10 - <i>Slide</i> formação alunos e alunas, Chicão/2011 (foto <i>internet</i> ).....	109
Figura 11 - <i>Slide</i> formação alunos e alunas, Chicão/2011 .....	109
Figura 12 - <i>Slide</i> formação alunos e alunas, Chicão/2011(foto <i>internet</i> ).....	109
Figura 13 - Formatura alunos e alunas, Chicão/2010.....	110
Figura 14 - Formatura alunos e alunas, Chicão/2010.....	110
Figura 15- Formatura professoras e professores, Chicão/209 .....	110
Figura 16 - Formatura servidores e servidoras da limpeza, Chicão/2010 .....	110
Figura 17 - Núcleo Chicão/2010 .....	111
Figura 18 - Alunos e alunas pintando o Núcleo Chicão 2010.....	111
Figura 19 - Núcleo do Chicão.....	112
Figura 20 - Núcleo do Paranoá.....	112
Figura 21 - Mediação coletiva c/ direção .....	120
Figura 22 - Mediação coletiva direção .....	120
Figura 23 - Folheto confeccionado e distribuído pelos alunos.....	127
Figura 24 - Mediação coletiva .....	128
Figura 25 - Mediação coletiva .....	128
Figura 26 - Coordenadora do projeto .....	134
Figura 27 - Capa do Livro dos nós .....	134
Figura 28 - Brincadeira da balinha .....	135
Figura 29 - Brincadeira da balinha .....	135
Figura 30 - <i>Slides</i> de formação alunos 2013.....	136
Figura 31 - <i>Slides</i> de formação alunos 2013.....	137
Figura 32 - Foto da turma, atividade sobre violências .....	138

Figura 33 - Trabalho produzido pelos alunos sobre violências .....	138
Figura 34 - Trabalho produzido pelos alunos sobre violências .....	139
Figura 35 - <i>Slide</i> formação alunos – <i>slide</i> que originou o caso dos ônibus.....	139
Figura 36 - Foto das pautas votadas pela turma 2013 .....	140
Figura 40– mediadores, mediadoras, e a roda de mediação coletiva .....	142
Figura 37 - Foto das mediadoras .....	143
Figura 38 - Abertura da mediação coletiva .....	143
Figura 39 - Coordenadora, estudantes da UnB e a representante da secretaria de Educação	143
Figura 41 - Roda de mediação coletiva .....	143
Figura 42 - Roda de mediação coletiva .....	143
Figura 43 - Foto da turma após a mediação - comemoração.....	145
Figura 44 - Ônibus novos .....	146
Figura 45 - Ônibus novos .....	146
Figura 46 - Ônibus limpos e com vidros inteiros .....	147
Figura 47 - Ônibus com bancos novos e cinto de segurança.....	147
Figura 48 - Formatura alunos .....	148
Figura 49 - Formatura alunos .....	148
Figura 50 - Mapa Temático .....	149

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT	Análise Temática
ATI	Análise Temática Indutiva
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CED	Centro Educacional
CEP/FS	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde
DEPROV	Declaração Provisória de Transferência
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
EP	Educação para a Paz
FMI	Fundo Monetário Internacional
GFO	Grupo Focal <i>On-line</i>
IBRAM	Instituto Brasília Ambiental do Distrito Federal
IE	Instituições Educacionais
IFB	Instituto Federal de Brasília
MESTRA	Mediação Social Transformadora
NEP	Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos
PD	Parte Diversificada
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEAC	Projeto de Extensão de Ação Contínua
PEDS	Pesquisa Domiciliar Socioeconômica
PP	Pesquisa para a Paz
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UE	Unidades Escolares
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Objetivo geral .....	17
Objetivos específicos.....	18
<b>PARTE 1 – ASPECTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 NEOLIBERALISMO – A RAZÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO .....</b>	<b>22</b>
1.1 O Neoliberalismo .....	22
1.2 A Grande virada – a nova racionalidade neoliberal.....	34
1.3 A crise do neoliberalismo e hiperautoritarismo .....	41
<b>CAPÍTULO 2 SUBJETIVIDADE NO NEOLIBERALISMO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA .....</b>	<b>47</b>
2.1 Subjetividade neoliberal e o novo sujeito .....	47
2.2 A subjetivação política nos contextos educativos.....	53
<b>CAPÍTULO 3 A MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA.....</b>	<b>61</b>
3.1 A Mediação.....	61
3.2 A mediação social .....	65
3.3 A mediação social transformadora no projeto Estudar em Paz .....	69
3.3.1 O Projeto Estudar em Paz - quadro conceitual e características gerais .....	69
3.3.2 A mediação social transformadora no contexto escolar .....	71
3.3.3 A Educação para a Paz como norte .....	74
3.3.4 A práxis da mediação social transformadora no contexto escolar: as mediações formais e as coletivas.....	82
<b>PARTE 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO 4 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>87</b>
4.1 Um estudo de casos múltiplos - Seleção dos casos.....	88
4.2 Produção dos dados.....	89
4.2.1 Grupo Focal .....	89
4.2.1.1 Indicação do local onde foi realizado o estudo .....	91
4.2.1.2 Recrutamento e estratégias para a garantia de participação .....	91
4.2.1.3 Critérios de inclusão e exclusão de participantes.....	92
4.2.1.4 Condições para a garantia de sigilo e confidencialidade, considerando que os grupos focais serão realizados via internet (on-line) .....	93

4.2.1.5	Roteiros semiestruturados para os grupos focais- em anexo.....	93
4.2.2	Entrevistas .....	93
4.2.2.1	Local do estudo .....	94
4.2.2.2	Recrutamento e estratégias para a garantia de participação.....	94
4.2.2.3	Critérios de inclusão e exclusão de participantes.....	95
4.2.2.4	Condições para a garantia de sigilo e confidencialidade, considerando que as entrevistas foram realizadas via internet (on-line).....	96
4.2.2.5	Roteiros semiestruturados para as entrevistas- em anexo .....	96
4.2.3	Documentos.....	97
4.2.4	Observação e Notas de campo.....	98
4.3	Análise dos dados .....	98
4.4	Condições para a privacidade em toda a metodologia do projeto .....	100
4.5	Qualidade formal, política e ética da pesquisa.....	101
4.6	Limitações da pesquisa .....	101
<b>CAPÍTULO 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>		<b>102</b>
5.1	Descrição dos Casos .....	102
5.1.1	Caso das Transferências Compulsórias .....	102
5.1.2	Caso dos Ônibus Escolares.....	132
5.2	Análise Temática .....	148
5.2.1	Relatório – Eixos temáticos.....	150
5.2.1.1	Eixo Temático 1 – Mediação coletiva subjetivação política: igualdade, partilha do sensível, diálogo e participação.....	150
5.2.1.2	Eixo Temático 2 – Mediação Coletiva e Dissenso: Transformação, Laço social e Contraconduta.....	172
<b>CAPÍTULO 6 SISTEMATIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA – FUNDAMENTOS .....</b>		<b>190</b>
6.1	A Mediação Social Transformadora .....	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>204</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>		<b>211</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM .....</b>		<b>213</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA OS GRUPOS FOCAIS .....</b>		<b>214</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL 2 .....</b>		<b>216</b>

<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE F – PROJETO ESTUDAR EM PAZ .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE MEDIAÇÃO COLETIVA .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE I – FASES DA MEDIAÇÃO COLETIVA.....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXO A – REGIMENTO CHICÃO .....</b>	<b>235</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa a continuidade de uma pesquisa iniciada no programa de mestrado em Política Social/UnB, em 2007, que à época objetivou pesquisar a mediação social francesa (FRANÇA, 2000), um tipo de mediação de conflitos voltada para as questões sociais, com interesse específico na categoria da participação para a realização da cidadania (BELEZA, 2009).

Em 2009, a mediação social começou a ser aplicada no contexto escolar do DF, por meio do projeto **Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar**, um projeto de extensão de ação contínua (PEAC) vinculado ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB). A escolha da mediação social deu-se pela sua propensão a construir coletividade em contextos de pobreza e exclusão, como é o caso do Distrito Federal, que apresenta uma renda alta distribuída de forma bastante irregular entre as 31 Regiões Administrativas - desigualdade social -, com forte correlação entre pobreza e baixa escolaridade (CODEPLAN, 2018). Para se ter uma ideia, o Lago Sul, região de maior renda do Distrito Federal, apresenta um percentual de 79,30 da sua população com ensino superior completo, enquanto a Estrutural, região de menor renda, apresenta o percentual de apenas 4,05 para a mesma categoria, com uma maior concentração no grau fundamental incompleto (38,9%).

A desigualdade socioeconômica atinge profundamente os contextos educativos do DF e seus efeitos refletem-se em escolas desorganizadas, depredadas, inseguras e excludentes, em comunidades escolares adoecidas e desagregadas (DINIZ; BELEZA, 2015). Essa desagregação vem aumentando diante do crescimento da violência cultural, aquela legitimadora de outros tipos de violência, identificada na esfera simbólica da vida, onde se incluem a linguagem e o discurso (GALTUNG, 1990). Atualmente, a reverberação de discursos totalitários, e cada vez mais excludentes impõe uma realidade posta e acabada, o que implica em despolitização e na suspensão de um juízo próprio e crítico dos sujeitos em conflito (ROSA, 2015).

No noticiário cotidiano, desfiam-se fatos sobre todo tipo de violência em diversas esferas – fome<sup>1</sup>, assassinato, genocídio, crime organizado, vandalismo, feminicídio, racismo, homofobia... – que mais anestesiam do que comovem ou indignam os telespectadores. Essa repetição nua e exaustiva das mazelas sociais, sem oferecer qualquer possibilidade de crítica, saída ou resistência, acaba por naturalizar as violências do dia a dia. Parece que não há alternativas, pois o capitalismo neoliberal se encarrega de promover a negação de qualquer movimento (forças antagônicas) que possa abalar o *status quo* (MÉSZÁROS, 2002).

No entanto, nada supera a violência contida na visão de neutralidade ideológica que caracteriza o sistema e o Estado neoliberais. Sob o manto da neutralidade, violência simbólica por excelência, a política econômica neoliberal e a cultura social conservadora dominantes estabelecem suas próprias regras de seletividade e dominação (MÉSZÁROS, 2004), inclusive no campo da educação. Prova disso é o desmanche da escola pública a partir das últimas décadas do século XX (em nome de interesses mercantis), e o Programa Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015), que ameaça a escola como espaço de convívio democrático e plural, escondendo o seu contrário na manipulação semântica dos conceitos (FRIGOTTO, 2017, p. 17). Mas a neutralidade não existe, muito menos na educação (FREIRE, 2005).

Dado esse contexto, com o passar dos anos, o projeto Estudar em Paz desenvolveu a sua própria “escola” de mediação, a **mediação social transformadora** (inspirada na mediação social francesa), fruto de pesquisas junto ao próprio NEP. Ao tempo em que se comemoram 12 anos de atividade do projeto, a pesquisa é retomada para teorizar a experiência do projeto e fechar um ciclo, agora com o objetivo geral de **investigar como a mediação social transformadora, uma práxis político-educativa do Projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo**. Agora, o interesse é na categoria da subjetivação política (RANCIÈRE, 1996).

Como se vê, o objetivo estabelece o marco temporal da pesquisa, uma vez que os modos de subjetivação na contemporaneidade se dão sob a égide do neoliberalismo, uma nova racionalidade política do capitalismo que, pelo seu caráter sistêmico, estrutura as ações do

---

<sup>1</sup>Segundo dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (2021), em meio à pandemia, em **55,2% dos domicílios os habitantes (116,8 milhões de pessoas) conviviam com a insegurança alimentar (quando alguém não tem acesso pleno e permanente a alimentos)**. Desse total, **19,1 milhões (9% da população) estavam passando fome** (insegurança alimentar grave) – dados referentes ao último trimestre de 2020. Ver pesquisa em completa em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf).

governo e a conduta dos governados, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016).

Tal cenário afeta diretamente os contextos educativos, atravessados por todo tipo de violência – direta, estrutural e cultural (GALTUNG, 1990), onde é difundida uma educação despolitizada e antidemocrática, gerando um mal-estar que abala o cotidiano das escolas e marca profundamente as relações sociais. Se os laços sociais constituem-se pelo discurso, é impossível pensar o sujeito e suas relações na exterioridade da culturada violência vigente. Portanto, o momento é de desalento e de desintegração do laço social, de ruptura e de “crise do sentido”, onde predominam os discursos autoritários e excludentes. Daí a importância de se desenvolver e pesquisar *práxis* educativas fundadas no dissenso (RANCIÈRE, 1996), na ação coletiva e na alteridade, que tenham como objetivo desencadear novos processos-**processos de subjetivação política** -, nos contextos educativos, em contraposição à proposta neoliberal.

Nesse sentido, a mediação social transformadora desenvolvida (neste trabalho, citada como **MESTRA**) pelo projeto Estudar em Paz (doravante, chamado de **projeto**), por meio de suas atividades de mediação, em especial as mediações coletivas (foco da pesquisa), tem potencial para desencadear tais processos, e esta pesquisa vem investigar como isso acontece, ou seja, a sua dinâmica. As mediações coletivas são rodas de diálogo com rito próprio (BELEZA, 2011), onde a comunidade escolar é chamada a elaborar os movimentos necessários para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências da vida cotidiana, através da reflexão crítica, de ações coletivas e da solidariedade entre sujeitos, de baixo para cima, como processo político de emancipação do outro (DEMO, 2002).

Feitas essas considerações introdutórias, que também justificam a relevância do tema, revela-se a pergunta da pesquisa: como a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa do projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo?

Para responder a essa questão, os seguintes objetivos foram estabelecidos:

### **Objetivo geral**

Investigar como a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa do Projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo.

## Objetivos específicos

1. Compreender o neoliberalismo como uma nova racionalidade, a razão do capitalismo contemporâneo;
2. Analisar a subjetividade no neoliberalismo e os processos de subjetivação política, como contraposição;
3. Apresentar a mediação social transformadora desenvolvida no NEP e a sua *práxis*, na experiência do Projeto Estudar em Paz: uma alternativa ao mal-estar na educação.
4. Sistematizar a *práxis* político-educativa da mediação social transformadora, na experiência do Projeto Estudar em Paz.

Para atingir os objetivos da pesquisa, o trabalho foi estruturado em duas partes, como se segue.

A primeira parte divide-se em três capítulos, assim organizados: o primeiro tem como objetivo compreender o neoliberalismo como uma nova racionalidade política, ou seja, como a *razão do capitalismo contemporâneo*; o segundo analisa a subjetividade no neoliberalismo e os processos de subjetivação política nos contextos educativos; e, o terceiro, apresenta a mediação social transformadora inserida na experiência do projeto Estudar em Paz e discute o sentido da educação no contexto neoliberal, para refletir sobre a possibilidade de uma educação ética e política de resistência à racionalidade neoliberal.

A segunda parte desta pesquisa será dedicada aos aspectos teórico-metodológicos, apresentando a opção pela abordagem qualitativa, diante da sua capacidade de acolher métodos e técnicas alternativos que tenham por interesse, também, o aspecto subjetivo dos fenômenos (DEMO, 2000), como é o caso deste estudo. O Estudo de Casos Múltiplos é a estratégia que atende ao objetivo do trabalho (YIN, 2015, p. 59).

O Estudo de Caso aqui proposto, sobre a mediação social transformadora e a sua *práxis* coletiva, se dará a partir da análise de dois processos/casos de mediação coletiva conduzidos por alunos/alunas, com dois grupos em idades e escolas diferentes escolas da rede pública de ensino do DF:

1 - Caso das transferências compulsórias - Processo de mediação coletiva com adolescentes do ensino médio (CED – Centro Educacional São Francisco, em São Sebastião/DF), com idades entre 13 e 18 anos (hoje maiores de idade).

2 - Caso dos ônibus escolares - Processo de mediação coletiva com crianças do ensino fundamental (EC – Escola Classe 22, Gama/DF), com idades entre 9 e 10 anos (hoje maiores de idade).

Os dois processos de mediação coletiva foram realizados em 2011 e 2013, selecionados por serem casos exemplares/significativos do projeto, especialmente pelo impacto das ações transformadoras observadas no contexto das suas respectivas escolas (ALMEIDA; LEGNANI; BELEZA, 2016). Os processos serão estudados, inicialmente, a partir dos registros de diários de campo, questionários, entrevistas (escritas e gravações de áudio e vídeo), relatórios disponibilizados pela coordenação do projeto Estudar em Paz, junto ao Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos – NEP/UnB, e anotações pessoais desta pesquisadora.

No entanto, para além do interesse na relação sujeito-objeto e das transformações na realidade objetiva, trata-se de uma pesquisa inserida no paradigma da construção de subjetividades. Por isso volta-se para o processo, “para os modos de subjetivação, e não para o sujeito em si, como se este fosse já dado ou constituído”, mas para a produção da subjetividade gestada no tecido social (CARNEIRO, 2018, p. 315). Nesse sentido, verifica-se a necessidade de uma combinação de métodos de construção e análise de dados, como entrevista semiestruturada e grupo focal (BELL, 2004), para complementar as informações disponibilizadas pelo acervo do projeto Estudar em Paz, atualizar alguns dados e clarear aspectos novos e relevantes para a pesquisa.

Foram realizadas realizar sete entrevistas semiestruturadas: quatro com profissionais da educação e três ex-alunas/alunos formados pelo projeto, que posteriormente tornaram-se formadores/formadoras. Esta ação objetivou resgatar a memória dos dois processos e analisar a percepção destes/destas profissionais e alunos/alunas sobre os processos de subjetivação política desencadeados nas mediações.

Quanto aos grupos focais, foram realizados dois grupos focais, um com alunos/alunas mediadores/mediadoras formados pelo projeto e que participaram dos dois processos de mediação coletiva; outro, com profissionais da educação com professoras/professores e orientadoras/orientadores mediadores formados pelo projeto, que participaram das mediações coletivas com alunos/alunas até a presente data. Os objetivos foram os seguintes: resgatar a memória dos processos e analisar, na percepção dos/das participantes, como os processos de subjetivação política são desencadeados pelas mediações coletivas, orientadas pela mediação social transformadora.

Diante da escassez do tempo para a conclusão da pesquisa, da dificuldade de deslocamento dos participantes a serem convidados, que moram em localidades distintas e até fora do DF, e do risco ainda oferecido pelas ondas de contágio da Covid-19, as entrevistas e os grupos focais foram realizados via *Internet (on-line)*, com todos os cuidados necessários e sem qualquer prejuízo a sua metodologia (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa serão detalhados na Parte 2 deste trabalho, inclusive para explicar como os dados serão construídos e analisados conforme princípios teórico-metodológicos da Análise Temática Indutiva (BRAUN; CLARKE, 2006).

Dentro da sua multirreferencialidade teórica, alguns pilares fundamentais amparam a pesquisa: sobre o neoliberalismo e governamentalidade neoliberal, os suportes são Foucault, Dardot e Laval, David Harvey, Wendy Brown e Loïc Wacquant; quanto à racionalidade política e os processos de subjetivação política - Jacques Rancière, Jacques Lacan, Vladimir Safatle e Lúcia Rabello de Castro; sobre a mediação social transformadora (NEP) e as raízes na mediação social de origem francesa (FRANÇA, 2000), e na educação para a paz na perspectiva da Pesquisa para a Paz - Johan Galtung, Slavoj Žižek e Alicia Cabezudo.

**PARTE 1 – ASPECTOS TEÓRICOS**

## CAPÍTULO 1 NEOLIBERALISMO – A RAZÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Este capítulo tem como objetivo conhecer o neoliberalismo como uma nova racionalidade política, ou seja, como a *razão do capitalismo contemporâneo* (DARDOT; LAVAL, 2009). Para dar conta dessa proposta, o capítulo será dividido em três partes: a primeira trata da emergência do neoliberalismo; a segunda traz um panorama da grande virada neoliberal ocorrida a partir dos anos 1980; a terceira apresenta a crise do neoliberalismo e as recentes “mutações”, especialmente do seu viés hiperautoritário.

### 1.1 O Neoliberalismo

*Compreendam bem que o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma.*  
(Giorgio Agamben)

De início, parte-se do pressuposto de que, na contemporaneidade, o mundo vive sob a égide do neoliberalismo. Antes de adentrar nesse tema mais específico, cabe fazer um esclarecimento sobre o recorte temporal estabelecido para dar conta desta pesquisa, que não pretende capturar apenas o quadro estático do neoliberalismo atual, nem fazer um resgate histórico do capitalismo na Idade Contemporânea. Então, vem a questão: o que é contemporaneidade? Ou melhor, como pergunta Agamben (2009): “De quem somos contemporâneos? E antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?”.

Para ajudar a decifrar essa questão, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), em seu belíssimo ensaio intitulado “O que é o contemporâneo? e outros ensaios”, vem esclarecer que o contemporâneo é **aquele** que pertence ao seu tempo e dele não pode fugir, mas que não está em perfeita conexão com ele. Agamben fala em deslocamento, em anacronismo, de uma incapacidade de aderir totalmente ao tempo presente. Isso porque o presente é um não-vivido, um tempo impossível de ser vivido, por isso o contemporâneo mantém o olhar fixo no seu tempo, sem deixar de olhar para trás e contemplar o passado, suas pegadas e fraturas. O contemporâneo é aquele que fraturou as vértebras do seu século-fera<sup>2</sup>, que percebeu a falha ou

---

<sup>2</sup>Para falar das fraturas do tempo, Agamben faz alusão a uma poesia de 1923, “O século”, que traz uma reflexão sobre a relação sobre o poeta e seu tempo (a contemporaneidade), o tempo como um século-fera, a quem o poeta deve encarar e suturar suas quebras (AGAMBEN, 2009, p. 59-62).

o ponto de quebra de seu tempo, e faz dessa fratura um lugar de encontro entre os tempos e as gerações (AGAMBEN, 2009, p. 71).

Mais do que perceber as fraturas, Agamben sugere que o contemporâneo, antes de tudo, deve ser capaz de mergulhar na escuridão do seu tempo, desvelar as suas trevas e vislumbrar aquela luz distante que nunca se pode alcançar, assim como o tempo presente: “[...] o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda a luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p. 64). Cabe ao contemporâneo compreender o “seu tempo”, que não cessa de lhe interrogar, na e pela sua singularidade.

Eis o espírito desta pesquisadora, o mesmo do poeta citado por Agamben, que encara o seu tempo-fera - a contemporaneidade - sem deixar de contemplar o passado, buscando compreender as suas fraturas enquanto acredita na possibilidade de alguma sutura. Sem medo da escuridão deste tempo e sem se deixar cegar por alguma luz que venha do novo século, a luz do presente que não se pode alcançar. No entanto, perceber a luz inalcançável não significa que o movimento não seja em direção a ela, porque é. Nessa busca, o objetivo é interpolar o tempo, colocando-o em relação com outros tempos para transformá-lo (AGAMBEN, 2009, p. 72). O movimento é sempre de transformação.

Voltando ao tema central deste capítulo, que trata do **neoliberalismo** como uma nova racionalidade e seu modo de subjetivação, delimita-se aqui o ponto de ruptura e o tempo escuro em que se vai mergulhar. A começar pelo seu nebuloso conceito, que alguns analistas consideram um tanto controverso, uma categoria imprecisa ou muito difusa, de caráter amorfo e polêmico, o que colocaria em dúvida a sua existência<sup>3</sup>(BROWN, 2019, p. 28; WACQUANT, 2012, p. 507). Cabe adiantar, no entanto, que *neoliberalismo* “não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição”, tampouco se configura numa doutrina completamente unificada (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 32), mas tem transformado a história do capitalismo global nas últimas décadas.

A história do neoliberalismo tem início no Colóquio de Walter Lippmann, na França, em 1938, uma reunião de acadêmicos que, em virtude da grande crise dos anos 1930, sinalizam um claro rompimento com o velho liberalismo do século XIX e a necessidade de uma refundação ou renovação da doutrina liberal (DARDOT; LAVAL, 2009, p. 32). O Colóquio ofereceu as bases político-intelectuais daquilo que, em 1947, se tornaria a Sociedade Mont-Pèlerin (BROWN, 2019, p. 28), formada por um grupo de 39 intelectuais - Milton

---

<sup>3</sup>Wendy Brown (2019, p. 28), de forma acertada, observa que a incerteza sobre o significado de neoliberalismo não invalida a sua existência. E mais: a sua negação acaba por beneficiá-lo.

Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lippmann, Michael Polanyi, dentre outros - “uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada”, com o propósito de combater o keynesianismo e preparar as bases para um novo capitalismo mais livre (ANDERSON, 1995).

Mas o texto que deu origem ao neoliberalismo, para Perry Anderson (1995), foi *O Caminho da Servidão*, do economista austro-húngaro Friedrich August von Hayek, escrito em 1944, como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar (políticas keynesianas do pós-guerra), o fascismo e o socialismo, que representavam uma ameaça às liberdades individuais – a liberdade é o conceito central. O livro obteve um impressionante sucesso de vendas, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, e suas palestras em defesa do livre mercado atingiram um público bastante significativo (estudantes, acadêmicos, políticos e empresários), movimento que redundou na fundação da Sociedade Mont-Pèlerin<sup>4</sup>.

Dentre os participantes do primeiro encontro da organização, destaca-se o economista Milton Friedman, da Universidade de Chicago, até então um jovem professor universitário desconhecido. Mais tarde, Friedman tornou-se o líder da doutrina econômica monetarista e da *Escola de Economia de Chicago*, cujas teorias foram adotadas pela ditadura de Pinochet (Chile, década de 1970), pelos governos de Margaret Thatcher (Inglaterra) e de Ronald Reagan (Estados Unidos, anos 1980), e influenciaram as políticas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e as medidas preconizadas pelo Consenso de Washington (anos 1990).

As sementes lançadas por Hayek e seus discípulos de MontPelerin, portanto, só viriam a brotar em fins dos anos 1970, quando as políticas keynesianas começaram a ruir (processo de “estagflação” = desemprego e inflação) e os movimentos comunistas e socialistas começaram a emergir em boa parte do mundo, fatores que representaram uma ameaça política e econômica à posição das elites: “... a virada neoliberal está de alguma maneira e em algum grau associada à restauração ou reconstrução do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 22-25).

Até a década de 1990 prevaleceu um conceito mais depreciativo e vago sobre o neoliberalismo, estendido para além de um modelo de política econômica, passando a designar uma série de fenômenos políticos, ideológicos e culturais, tornando-se popular e influenciando movimentos sociais e lutas anticapitalistas mundo afora. Somente nos anos

---

<sup>4</sup>A sociedade recebeu este nome por ocasião do primeiro encontro, que aconteceu na localidade de Mont-Pèlerin, próxima às cidades de Vevey/Montreux, na Suíça.

2000 o debate em torno do neoliberalismo requalificou-se academicamente - com as contribuições de grandes pensadores como Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant e David Harvey -, e renovou-se a partir da publicação póstuma, em 2004, do curso de Michel Foucault sobre o *Nascimento da biopolítica*, ministrado em 1979 (ANDRADE, 2019).

Mas o que é o neoliberalismo?

Como não se trata, neste estudo, de fazer uma pesquisa extensa sobre todas as teorias e perspectivas do neoliberalismo, mas de compreendê-lo como uma racionalidade política (mais que uma ideologia ou uma política econômica) que desencadeia certos processos de subjetivação na contemporaneidade. O que importa aqui é apresentar as principais abordagens que animam o debate mais recente sobre o tema e romper com os isolamentos acadêmicos, uma vez que tal categoria atravessa diferentes disciplinas.

Seguindo a organização sugerida pelo sociólogo francês Loïc Wacquant (2012, p. 507), pode-se dividir o neoliberalismo em duas abordagens bem distintas (e polarizadas): a concepção de domínio de mercado (ancorada em variantes neoclássicas e neomarxistas), e a concepção de governamentalidade (origem foucaultiana).

Para Wacquant (2012), existe uma dominância quanto à concepção economicista do neoliberalismo, de *domínio de mercado*, cuja visão hegemônica evoca o termo “império do capital”, associado à idéia de domínio imperial do capitalismo. Nessa perspectiva o mercado busca impor-se não só territorialmente, mas também sobre todas as atividades humanas, e o Estado é visto como antagonico ao mercado e um obstáculo a sua eficiência. Dentro dessa concepção, Wacquant (2012) inclui, por exemplo, o geógrafo britânico David Harvey, que parte de uma abordagem estrutural marxista. Para Harvey, a ascensão ou “virada neoliberal” (do campo teórico para o político aplicado) se dá como uma resposta à crise de acumulação do capital da década de 1970, assim definido:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro (HARVEY, 2008, p. 12).

De acordo com essa teoria, o Estado deve intervir minimamente no mercado, assegurar o seu funcionamento por todos os meios e garantir a propriedade privada. A liberdade, portanto, é um elemento vital no pensamento neoliberal, especialmente para ressaltar que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de

comércio. Segundo Harvey, o processo de neoliberalização tornou-se hegemônico como modalidade de discurso e promoveu uma “destruição criativa” não somente de poderes e estruturas institucionais do Estado, “mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (HARVEY, 2008, p. 7).

Embora Wacquant considere essa vertente um tanto economicista, as dimensões política e ideológica também estão presente nos estudos de Harvey, assim também como em outros autores do mesmo quadro, como Atílio Boron, Carlos Montaña, Elaine Behring, Immanuel Wallerstein, Luciano Vasapollo, Peter Gowan e François Chesnais, todos de tendência marxista, apoiando a hipótese de que a ofensiva neoliberal é uma estratégia política construída pela classe burguesa para estancar o processo de democratização política e social dos anos 1960 e 1970 (CASTELO, 2011, p. 242-243).

Nesse mesmo campo, mas exaltando a dimensão ideológica do termo, o historiador inglês Perry Anderson propõe a seguinte definição de neoliberalismo:

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 22).

Mesmo enfatizando a dimensão ideológica do neoliberalismo, que implica na **hegemonia** das classes dominantes, autores/autoras como Anderson e outros/outras que seguem a mesma orientação, como Göran Therborn, Emir Sader e Ana Elizabeth Mota, não deixam de correlacionar as demais dimensões, como a econômica, a política e a social (CASTELO, 2011, p. 242).

Retomando a organização de Wacquant<sup>5</sup>, a segunda vertente é a da *governamentalidade*, uma visão fundamentada nos textos de Foucault e do ciclo de conferências proferido no Collège de France, entre 1978 e 1979 – *Segurança, território e população (1978) e Nascimento da biopolítica (1979)*. Citando Pierre Dardot e Christian Laval, Wacquant (2012, p. 508) explica que, para esta corrente, o neoliberalismo não é uma ideologia nem um “pacote de políticas”, mas uma “normatividade generalizada” ou

---

<sup>5</sup>Wacquant (2012) chama a atenção para a partícula *neo*, que fica obscurecida nas concepções do neoliberalismo: “Curiosamente, essas duas concepções convergem para obscurecer o que é “neo” no neoliberalismo, a saber, a *reengenharia* e a reestruturação *do Estado* como principal agência que conforma ativamente as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas apropriadas a tornar a ficção dos mercados real e relevante”.

“racionalidade global” que tende a estruturar as ações de governo e a conduta dos próprios governados, onde a “governamentalidade” aparece como a “arte de moldar populações (sujeição) e o *self* (subjetivação)”. Na heterogeneidade dos “estudos da governamentalidade” de origem foucaultiana, destacam-se os trabalhos de Wendy Brown, Thomas Lenke e Dardot e Laval.

Michel Foucault apresentou o seu conceito de governamentalidade na aula do dia 01 de fevereiro de 1978, elaborado no curso *Segurança, território e população*, que passou a ocupar o lugar central nas suas pesquisas. No referido curso, Foucault afirmou que, desde o século XVIII, vive-se na era da governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e, por outro lado]\*, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, 143-144).

A concepção ampliada de Foucault indica um esforço para significar as múltiplas e complexas formas de exercer essa específica forma de poder sobre a população. Na primeira parte do conceito, o termo governamentalidade envolve uma **articulação** entre uma forma de saber (economia política), o instrumento técnico essencial para tal fim (dispositivos de segurança) e o alvo principal (população) sobre a qual se exerce esta forma específica de poder. Na segunda, aparece como uma “**linha de força**” que conduz o Ocidente a um tipo de poder (governo) muito específico, que não recai sobre um Estado ou um território, mas sobre as pessoas: “Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Por fim, a terceira parte fala de um “**processo**” que transformou o Estado de justiça (Idade Média) em um Estado “governamentalizado”. Para Foucault (2008a, p. 219), o Estado Moderno nasce justamente nesta transição, “quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida”.

A própria construção do termo governamentalidade - governo (*gouverner*) e modos de pensamento (*mentalité*) - já indica a impossibilidade de se compreender as tecnologias de poder/governo sem analisar a sua racionalidade política (LEMKE, 2017, p. 195). Portanto, a

necessidade de se estudar a “racionalização da prática governamental no exercício da soberania política”, como propôs Foucault (2008a, p. 4) no curso de 1978.

No decorrer da sua obra, Foucault apresenta o conceito de governamentalidade em um sentido abrangente de governo, além de gestão de Estado, até defini-lo como conduta – maneiras de dirigir a conduta dos homens –, ou como “conduta da conduta”, que vai do “governo de si”<sup>6</sup> ao “governo dos outros”, evidenciando a relação entre formas de poder e processos de subjetivação (LEMKE, 2017, p. 196). Nesse sentido, o neoliberalismo pode ser definido, como sustentam Dardot e Laval (2016, p. 17), como uma forma de governo - ‘razão governamental’ -, que determina certas técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens através de uma administração de Estado.

Para os fins desta pesquisa, que tem como objetivo principal investigar os processos de subjetivação política desencadeados nos contextos educativos<sup>7</sup>, cenários dominados pela racionalidade neoliberal (LAVAL, 2019), impõe-se a necessidade de compreender *politicamente* o neoliberalismo. Não apenas como uma ideologia ou uma política econômica, mas como um sistema normativo (caráter sistêmico e antidemocrático) que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida, como ensinam Dardot e Laval (2016, p. 9):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

A proposta de abordar politicamente a questão do neoliberalismo opera uma modificação na compreensão que se tem dele e afasta, de pronto, concepções simplistas e equivocadas, especialmente no que diz respeito ao papel do Estado. Para Dardot e Laval (2016), não se trata de uma “retirada do Estado” vencido ou tomado pelo mercado, mas da produção de um certo tipo de intervenção do Estado que dá amparo ao mercado, através de uma mesma lógica normativa que rege e atravessa todas as relações de poder e maneiras de

<sup>6</sup>Em “Tecnologias de si”, um texto de 1982, Foucault (2004) indicou a existência de quatro grupos principais de “tecnologias”, mas revelou o seu especial interesse pelos dois grupos referentes às tecnologias de dominação de si: (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”.

<sup>7</sup>A subjetivação política no contexto escolar será abordada no Capítulo 2.

governar no interior de uma sociedade. Nesse caso, é admissível uma intervenção estatal que não ofereça obstáculos ao jogo da concorrência, que é central nesta concepção de mercado.

A lógica da concorrência que inspira o neoliberalismo atual, como explicam Dardot e Laval (2016), surgiu com as idéias de Herbert Spencer, no final do século XIX, cuja filosofia foi bastante popular na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em resumo, a filosofia utilitarista spenceriana<sup>8</sup>, que se utilizou de maneira errônea e oportunista da teoria evolucionista de Darwin (*A origem das espécies*, de 1859) para criar a sua própria teoria da evolução econômica, era totalmente contrária a qualquer intervenção do Estado em favor dos mais fracos, e a concorrência era assimilada como uma necessidade vital. Nesse caso, a livre concorrência seria uma condição para o bom funcionamento do mercado (e da vida), onde os menos aptos, os mais fracos, seriam eliminados, naturalmente, pelos mais fortes.

Esse deslocamento do modelo de divisão do trabalho/modelo de troca (pensamento liberal clássico) para o da concorrência como necessidade vital (*laissez-faire*), tornou a concorrência uma palavra de ordem por algum tempo, mas abalou fortemente o equilíbrio social e econômico, gerando múltiplas crises (fome, pobreza, desordens sociais e políticas) que minaram o *laissez-faire* e restabeleceram a crença no Estado como o único capaz de superar a grave crise social e econômica. Desde o final do século XIX até os anos 1930, o termo liberalismo foi se transformando para significar uma doutrina de rejeição ao *laissez-faire*, aparecendo como um “novo liberalismo”<sup>9</sup>, que põe em questão a dogmática liberal, limita a intervenção governamental e abre caminho para um “socialismo liberal” baseado na social democracia (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 56-57).

Os grandes representantes desse novo liberalismo do início do século XX são Leonard Hobhouse, John Dewey e Jonh Maynard Keynes, os três defensores de que as forças econômicas devem ser controladas por um Estado regulador e que as políticas devem visar o bem comum (finalidades morais coletivas), uma espécie de meio termo entre o *laissez-faire* e o socialismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 56-64). Não se trata de defender uma organização

---

<sup>8</sup>Spencer considera o utilitarismo de Jeremy Bentham e seus discípulos como um “falso utilitarismo”, não aceitando a criação de direitos pelo Estado, uma vez que os direitos não são naturais. A livre concorrência seria natural e própria da espécie humana, uma lei da vida e um mecanismo de progresso. Nesse caso, seria inadmissível qualquer lei que regulasse questões relacionadas, por exemplo, ao trabalho, moradia, saúde, educação, que ele chamou de “leis de coerção”, leis que restringiam a vida dos cidadãos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 42-56).

<sup>9</sup> “Sobre a distinção entre os termos - “novo liberalismo” e “neoliberalismo” -, por mais parecidos que sejam, estão em oposição quanto à forma de governar, ampliando a agenda do Estado para salvaguardar os benefícios essenciais da sociedade liberal. A ideia é restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, mas com o objetivo de garantir as condições para a realização dos fins individuais: “O ‘novo liberalismo’, do qual uma das expressões tardias e mais elaboradas no plano da teoria econômica foi a de Keynes, consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual’, em proveito de todos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 66).

social coletivista, mas de formar uma organização social constituída por indivíduos cada vez mais livres e capazes de assegurar a liberdade efetiva, ou seja, garantir uma “liberdade social” que estenda as relações contratuais ultrapassando o campo econômico, abarcando a vida social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 60-61).

Esse movimento (de construção de um mercado livre) e seu “contramovimento” (movimento de autodefesa social) vão resultar naquilo que Polanyi (2000, p. 291-298) chamou de “a grande transformação” (anos 1930-1940), da passagem do colapso do sistema tradicional do *laissez-faire* (ou negação do mercado como instituição natural), cuja economia estava baseada no autointeresse, para um sistema onde o mercado não seria mais autorregulável nem incluiria o trabalho, a terra e o dinheiro. O fim da economia de mercado, segundo Polanyi, traria uma “era de liberdade sem precedentes”, mas uma liberdade possível numa sociedade complexa:

Chegamos assim à conclusão inexorável de que está em questão a própria possibilidade de liberdade. Se a regulação é o único meio de difundir e fortalecer a liberdade numa sociedade complexa e, no entanto, utilizar esse meio é opor-se à liberdade *per se*, então uma tal sociedade não pode ser livre (POLANYI, 2000, p. 298).

Estava posto o dilema entre afirmar a liberdade (ilusória) que nega a realidade da sociedade (pensamento liberal), e aceitar a realidade social que rejeita a liberdade (que desembocaria no fascismo ou no socialismo). Até aquele momento, final da Segunda Guerra Mundial, Polanyi tentava antever o futuro a partir do fim da utopia do mercado e da prevalência da sociedade (realidade social). Ressaltando que a **descoberta da sociedade** poderia ser o final ou o renascimento da liberdade, sinalizou que o socialismo seria a única opção possibilitadora de uma resignação à realidade social sem abrir mão da liberdade, como também a luta para ampliá-la a todos (POLANYI, 2000, p. 300-301).

Dardot e Laval (2016, p. 63-65) assinalam a precipitação de Polanyi ao prever o fim do liberalismo, e alertam para uma grande descoberta: na verdade, o liberalismo não se debatia entre dois modos de intervenção do Estado (a criação do mercado e a proteção da sociedade), mas estaria sempre sob a ameaça de um terceiro tipo, que diz respeito às intervenções de *funcionamento do mercado*. Citando uma passagem de Polanyi (2000, p. 203), os autores franceses ressaltam o feito deste pensador, que descreveu precocemente uma “nova” forma de intervenção do Estado em favor do mercado (utilizando-se de leis, violências, guerras...) bem própria dos dias atuais, mostrando que não há uma disjunção entre Estado e mercado, como querem fazer crer os liberais. Daí que o neoliberalismo não implica

numa forma de redução ou retorno do Estado, mas num certo tipo de intervenção criado para “moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 65).

Diante dessas tensões internas no liberalismo, tanto no campo doutrinal quanto no político, Dardot e Laval (2016, p. 38) consideram que a sua crise é, mais precisamente, uma crise da governamentalidade liberal. O neoliberalismo surge, assim, como uma resposta ao reformismo social que se impôs a partir do final do século XIX, em oposição às políticas de planificação, redistributivas, assistencialistas, reguladoras e protecionistas que se apresentavam, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento do chamado *Welfare State* e a expansão dos programas sociais - “idade de ouro” das políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2006. p. 92).

Conforme foi adiantado no início deste capítulo, o neoliberalismo tem o seu momento fundador no Colóquio Walter Lippmann, na França, em 1938, que ofereceu as bases político-intelectuais para a criação da Sociedade MontPèlerin, em 1947 (BROWN, 2019, p. 28). A escolha por esse momento fundador faz muita diferença na análise que se faz do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 74), pois três escolas<sup>10</sup> com diferentes perspectivas teóricas resultaram desses dois eventos: a Escola Austríaca de Economia (representada por Ludwig von Mises e Friedrich Hayek), o Ordoliberalismo<sup>11</sup> alemão, (cujos expoentes são Walter Eucken e Franz Böhm) e a Escola de Chicago (influenciada pela tradição austríaca, representada por Milton Friedman, George Stigler e Gary Becker) (CORBANEZI; RASIA, 2020, p. 294). Embora essas três escolas se unam em torno de um mesmo objetivo - a oposição ao “intervencionismo de Estado” e à “escalada do coletivismo” -, divergem quanto à “teorização de um intervencionismo propriamente liberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 74).

Escolher o Colóquio de Walter Lippmann como momento fundador do neoliberalismo, significa reconhecer que o ordoliberalismo (neoliberalismo alemão) é “*anterior* à difusão da ideologia neoliberal nos anos 1970 e à crise de regulaçãodo capitalismo fordista”, como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 101). Essa ancoragem alemã nasce nos anos 1930 e está vinculada à República de Weimar, à crise de 1929, à crítica ao nazismo e reconstrução da economia do pós-guerra (FOUCAULT, 2008b, p. 107). Para realçar essa

---

<sup>10</sup> As características principais dessas escolas, as convergências e divergências entre elas, bem como as influências específicas de cada uma na realidade atual serão tratadas em outro momento.

<sup>11</sup> *Ordo* significa “ordem”, que “deve ser entendida em dois sentidos: um sentido propriamente *epistemológico* ou *sistêmico*, que é da alçada da análise dos diferentes “sistemas” econômicos, e um sentido *normativo*, que acaba determinando certa política econômica” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 103).

originalidade, Foucault fala do Estado alemão que se legitima a partir da garantia da liberdade econômica

Na verdade, na Alemanha contemporânea<sup>12</sup>, a economia, o desenvolvimento econômico, o crescimento econômico produz soberania, produz soberania política pela instituição e pelo jogo institucional que faz precisamente funcionar essa economia. A economia produz legitimidade para o Estado, que é seu avalista. Em outras palavras – e é esse um fenômeno importantíssimo, que sem dúvida não é o único na história, mas mesmo assim é muito singular, pelo menos na nossa época -, a economia é criadora de direito público (FOUCAULT, 2008b, p. 114).

As principais correntes ordoliberais, desde o Colóquio de 1938, abandonaram a ilusão do mercado como algo natural, própria do *laissez-faire*, como se a economia fosse um domínio à parte e não regida pelo direito (Estado de direito). Romperam com a “fobia do Estado” dos últimos liberais, para reabilitá-lo como autoridade imparcial sobre os particulares. Defenderam a necessidade de um Estado forte para realizar um “intervencionismo liberal” ou “liberalismo construtor”, um tipo de dirigismo que não se confunde com o intervencionismo coletivista ou planista - o critério absoluto é respeitar os princípios da (livre) concorrência. Nesse caso, o neoliberalismo deve ajudar o Estado a redefinir um novo **quadro** institucional estável (social, moral, jurídico e político), que seja compatível com essa nova estrutura econômica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 83-112).

O ordoliberalismo, como uma “doutrina de transformação social que apela para a responsabilidade dos homens”, reconhece que, diante da complexidade dos problemas da sociedade moderna, a “política neoliberal deve mudar o próprio homem”, que deve adaptar-se (**adaptação** é a palavra chave) a uma economia que está em constante revolução. Nesse sentido, modos de viver e pensar devem estar sempre em harmonia com as condicionantes econômicas às quais os homens devem se submeter, inclusive para evitar sofrimentos morais, **conflitos**<sup>13</sup> interpessoais e intraindividuais e violências. Daí a necessidade da criação de “políticas específicas de readaptação e modernização” para a manutenção de uma sociedade integrada e estabilizada (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90).

Ao elencarem o legado político que o ordoliberalismo alemão deixou para o neoliberalismo contemporâneo, Dardot e Laval destacam dois pontos:

<sup>12</sup>Foucault (2008b, p. 109 e 132), quando faz referência à Alemanha contemporânea (“de 1948 até hoje, isto é, durante 30 anos...”), toma como marco inaugural o discurso de Ludwig Erhard, então responsável pela administração econômica alemã (pela parte alemã da bizona econômica anglo-americana), em abril de 1948, cujas ideias orientaram as políticas monetárias e de crescimento desta época. É considerado o pai do “milagre econômico alemão”.

<sup>13</sup>A intenção de evitar os conflitos interpessoais e intraindividuais, ou seja, os conflitos com o outro e com as condições de sua própria existência, conforme a política de adaptação proposta por Lippmann (um dos responsáveis pela organização do pensamento neoliberal, anos 1930, cujo Colóquio recebeu seu nome), está presente na política neoliberal até os dias atuais.

Em primeiro lugar, a promoção da concorrência a uma norma cujo intuito é orientar uma “política de ordenação”: embora a epistemologia de Eucken<sup>14</sup> tenha caído amplamente no esquecimento, salvo em certos círculos de especialistas, os princípios da “constituição econômica” continuam a ser invocados para avaliar medidas de política econômica, ainda que isso termine muitas vezes numa linguagem formal. Em segundo lugar, a atribuição de um objeto absolutamente específico à ação política, a saber, a “sociedade” até em sua trama mais fina e, portanto, o indivíduo como foco do governo de si mesmo e ponto de apoio do governo da conduta. É nisso, de fato, que devemos situar o sentido profundo da universalização da lógica da empresa preconizada pela “política de sociedade” em sua forma mais bem-acabada.

Na perspectiva ordoliberal, a concorrência é o que mantém o vínculo social entre os indivíduos na sociedade, o modo de relação mais adequado à eficácia econômica e às exigências morais do homem, para que ele se afirme como um ser autônomo, livre (pois não há liberdade sem concorrência e vice-versa), responsável por seus atos e apto a exercer a capacidade de julgar e fazer escolhas. Para tanto, impõe-se a necessidade de estruturas jurídicas e sociais (“política de sociedade”) sólidas para defender a economia de mercado da ameaça coletivista, com programas voltados para uma sociedade formada por pequenas unidades familiares de produção (pequenas empresas), independentes e concorrentes entre si: “Em uma palavra, cada indivíduo deve gozar das garantias oferecidas pela pequena empresa ou, melhor, *cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 127).

No que diz respeito ao concorrencialismo, os austríacos Ludwig von Mises e Friedrich Hayek deram um passo a frente neste aspecto, revelando e privilegiando a dimensão individual e agonística da concorrência no mercado, que influencia a conduta dos indivíduos para competirem entre si (competição e rivalidade) em busca de oportunidades de lucro. A luta entre esses indivíduos/agentes econômicos - os empreendedores -, movidos pelo “espírito empresarial” que vive em cada um é que manterá a própria vida econômica (a dinâmica da economia) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 138).

Com essa nova visão, o mercado não é mais concebido como um “ambiente” (de circulação de mercadorias) ou como um “meio” (regido por leis naturais), mas como um *processo subjetivo* que desenvolve um papel central no processo de aprendizado que modifica os sujeitos para ajustá-los a esta nova dinâmica, ajustando-os uns aos outros, por meio de um processo de autoformatação (motivações psicológicas e competências específicas). Assim, não há necessidade de regulação externa, pois o mercado constrói seu próprio sujeito

---

<sup>14</sup>A partir do Colóquio de Lippmann, duas grandes correntes se concretizaram: uma liderada por Walter Eucken e Wilhelm Röpke, representando a corrente do ordoliberalismo alemão; a outra corrente, a austro-americana, foi representada por Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek.

econômico, num “processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir”, a escolher seus objetivos (*plano individual de ação*) e realizá-los. Os austro-americanos seguem, portanto, o caminho do subjetivismo, onde o indivíduo é “conduzido a governar a si mesmo no mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 142-143).

O empreendedor, sujeito referencial da racionalidade neoliberal - indivíduo que produz conhecimento e aprende pela experiência, livre, audacioso e perseverante -, terá uma nova função a partir da crise do capitalismo dos anos 1970 e 1980, com o surgimento de novas tecnologias de gestão empresarial voltadas para a criação de uma sociedade de empreendedores: levar o espírito empreendedor a todos os domínios da ação coletiva, em particular para o serviço público, como um princípio universal de organização (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155).

De fato, apesar da luta ideológica travada por célebres liberais (ou neoliberais) como Hayek, Mises e Friedman<sup>15</sup>, as idéias neoliberais fundadas nos valores da liberdade individual, comercial e produtiva (livre concorrência), no desenvolvimento do empreendedorismo e no avanço tecnológico, ficaram mais de 30 anos numa espécie de ostracismo intelectual, período referente à Era de Ouro<sup>16</sup> do capitalismo keynesiano (1947-1973). No entanto, a partir dos anos 1970, começam a surgir as condições favoráveis para a ascensão da doutrina neoliberal em todo o mundo.

## 1.2 A Grande virada – a nova racionalidade neoliberal

Quando David Harvey se pergunta por que ocorreu a grande virada neoliberal, inicia sua resposta esclarecendo que, para garantir a proteção ao capitalismo (evitar crises como a dos anos 1930), a paz e a tranquilidade domésticas após a Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de uma reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais, bem como de um tipo de “compromisso de classe” entre o capital e o trabalho. Recorrendo aos cientistas sociais Robert Dahl e Charles Lindblom, cita que o “único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (HARVEY, 2008).

---

<sup>15</sup>Harvey (2008) aponta os fatores que levaram Friedman ao sucesso nos anos 1970: “Nos Estados Unidos, Milton Friedman, em conjunto com seus trabalhos acadêmicos, teve um papel importante na reabilitação do capitalismo com uma produção excepcional de artigos, livros e programas de televisão. Ele foi o único economista de sua época a aparecer na capa da *Time Magazine* (1969). Para Friedman, uma nova mudança a favor do capitalismo concorrencial ocorreria por volta dos anos 1960 e 1970, após o fracasso das políticas de regulação keynesiana, de luta contra a pobreza e de redistribuição de renda, e em consequência da rejeição cada vez maior ao modelo soviético”.

<sup>16</sup> A Era de Ouro do capitalismo, segundo Hobsbawm (1995), vai de 1947 a 1973.

Nesse período (das políticas keynesianas), houve um consenso de que o Estado deveria intervir livremente na economia para promover o crescimento econômico, mas também assegurar o pleno emprego e o bem-estar de seus cidadãos. Para isso, certas políticas fiscais e monetárias foram implementadas para “suavizar os ciclos de negócio”, “estabelecer padrões para o salário social” e construir um sistema de bem-estar (saúde, educação, previdência...). Essa forma de organização político-econômica, denominada “liberalismo embutido”, impôs uma série de restrições ao mercado, produziu altas taxas de crescimento nos anos 1950-1960, e contribuiu para que o Estado internalizasse as relações de classe (bastante influência das instituições da classe trabalhadora, como sindicatos e partidos políticos de esquerda) (HARVEY, 2008, p. 20).

Acontece que, em fins dos anos 1960, o “liberalismo embutido” começou a ruir, local e internacionalmente, e os maiores sinais da crise foram a queda da lucratividade e o fenômeno da *estagflação* – alta taxa de inflação e taxa elevada de desemprego (HARVEY, 2008). O cenário de grave recessão global, endividamento dos países, aumento das taxas de juros e a pressão dos trabalhadores pediram medidas duras para conter o poder dos sindicatos, diminuir os gastos sociais e os impostos, e promover uma desregulamentação da economia. No final dos anos 1970, foram estabelecidos os dois eixos principais que deveriam orientar a mudança da política econômica: a luta contra a inflação e a recuperação dos lucros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 197).

As causas que levaram ao declínio das políticas keynesianas e do *Welfare State* são complexas e multifatoriais e envolvem situações específicas (políticas, sociais e econômicas) nos diversos países pelo mundo. Cabe aqui registrar que, diante da polarização do debate entre os apoiadores da social democracia e do planejamento central (mais controle do Estado), e os que defendiam a liberdade do mercado e o poder corporativo, prevaleceram os interesses destes últimos. Como uma resposta política à crise do sistema “fordista” de acumulação do capital (BROWN, 2019, p. 191), entre influências coercitivas e consensos, as formas neoliberais de Estado começaram a proliferar em todo o mundo (HARVEY, 2008, p. 19 e 23).

A primeira experiência de neoliberalismo aconteceu no Chile, de forma coercitiva,<sup>17</sup> após o golpe de estado liderado por Augusto Pinochet, em 11 de setembro de 1973, que derrubou o governo democraticamente eleito de Salvador Allende. O golpe foi patrocinado pelas elites de negócios do País, por corporações dos Estados Unidos e pela Central Intelligence Agency (CIA). O novo regime foi pautado pela liberação do mercado de trabalho de quaisquer restrições regulatórias ou institucionais (desregulação), pela forte repressão aos movimentos sociais e organizações de esquerda (sindicatos), desmobilização popular (HARVEY, 2008, p. 17), redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos (ANDERSON, 1995).

Para reconstruir a economia chilena, Pinochet convocou um grupo de economistas conhecidos como *The Chicago Boys*, discípulos de Milton Friedman, à época professor da Universidade de Chicago. Na verdade, desde os anos 1950 os Estados Unidos financiavam o treinamento de economistas chilenos para neutralizar tendências esquerdistas na América Latina, como parte de um programa da chamada Guerra Fria. Ao ocupar o poder, os economistas de Pinochet receberam a incumbência de negociar os empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), e colocar em prática suas teorias (HARVEY, 2008, p. 18).

Após essa primeira experiência, Harvey (2008, p. 23) esclarece que houve uma propagação de formas neoliberais de Estado em várias partes do mundo, a exemplo dos Estados Unidos, Grã Bretanha e China no final dos anos 1970, Índia nos anos 1980, Suécia no início dos anos 1990, evidenciando processos de desenvolvimento complexos e desiguais, com determinações múltiplas e singularidades locais. Apesar da multiplicidade e da complexidade dos processos, as forças neoliberais tornaram-se hegemônicas em âmbito global.

Nesse bloco de países, destacam-se os programas políticos de Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), imitados por vários governos e incorporados por grandes organizações internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Vale ressaltar o pioneirismo de Thatcher<sup>18</sup> e o ímpeto com que ela abraçou a política neoliberal (e conservadora), e rompeu com o *Welfare State*:

---

<sup>17</sup> A justificativa para a aceitação da coerção/violência e de ações antidemocráticas para a implantação ou manutenção das políticas neoliberais encontra fundamento no pensamento de Hayek, conforme esclarece Brown (2019, p. 88): “O oposto de democracia é o autoritarismo, poder político concentrado, mas não necessariamente ilimitado. O oposto do liberalismo é o totalitarismo, controle total de todos os aspectos da vida. Isso faz com que o autoritarismo seja compatível com uma sociedade liberal - com a liberdade, a moral tradicional, uma esfera privada protegida. E o totalitarismo pode ser engendrado e administrado por maiorias democráticas”. Ou seja, a administração do Estado e da sociedade por maiorias democráticas é um risco que os neoliberais não querem correr.

<sup>18</sup> Segundo Perry Anderson, o pioneiro e o mais puro (...).

[Thatcher] demonstrou imediatamente uma forte determinação de acabar com as instituições e práticas políticas do Estado socialdemocrata que se consolidara no país a partir de 1945. Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). Ficou famosa sua declaração: "a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais" — e, acrescentou depois, suas famílias. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. O ataque ideológico nessas linhas advindo da retórica de Thatcher era implacável; como ela mesma disse, "a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito" (HARVEY, 2008, p. 32)

A variante de Reagan foi diferente, explica Anderson (1995), pois nos Estados Unidos quase não havia um Estado de bem-estar; a prioridade era a competição militar com a União Soviética e a derrubada do regime comunista russo<sup>19</sup>. Na política interna, as ações estavam centradas nos cortes orçamentários e na desregulamentação generalizada (da indústria, do ambiente, das relações de trabalho, da assistência à saúde e da relação de consumo), acentuando que o papel central do governo seria criar um clima de negócios favorável às instituições financeiras e o rentismo. A prioridade não seria atender as necessidades bem-estar da população (HARVEY, 2008, p. 58).

Nos anos 1990, o neoliberalismo ainda apresentava um desenvolvimento geográfico desigual, uma diversidade de programas, práticas assimétricas e experiências caóticas (HARVEY, 2008, p. 23), fatores que convergiram para a necessidade de uma regulamentação mais planejada, o que resultou no “Consenso de Washington”, um *sistema disciplinar mundial* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 198), fruto do consenso entre organismos econômicos internacionais, dentre eles o Banco Mundial e o FMI, que estabeleceram um conjunto de recomendações<sup>20</sup> a serem seguidas por todos os países, principalmente da América Latina e do Leste europeu, como via de acesso a empréstimos e auxílios internacionais<sup>21</sup>.

O Consenso de Washington e suas recomendações, ou reformas estruturais, trouxeram instabilidade econômica, agravaram situações de desigualdade, aumentaram a pobreza

<sup>19</sup>Anderson observa que os EUA não respeitaram a disciplina orçamentária e lançaram-se “numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana”.

<sup>20</sup>Dentre as 11 recomendações: abertura das economias nacionais, desregulação do mercado financeiro, desregulamentação das leis trabalhistas, privatização das empresas e serviços públicos, redução do gasto público (como saúde e educação), controle do déficit fiscal etc.

<sup>21</sup>Sobre os meios coercitivos : “Embora se deva reconhecer que grande parte do sucesso do projeto neoliberal seja fruto da atuação hegemônica dos aparelhos privados de consenso sob controle direto e/ou indireto da burguesia, pontua-se aqui que tal estratégia não descarta o uso de métodos coercitivos de repressão aos seus opositores” (CASTELO, 2011, p. 234).

(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 200) e estancaram o desenvolvimento de países na América Latina, dentre eles o Brasil (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 5). Em termos de discurso ou ideologia, esta “ortodoxia convencional” representa o discurso dominante, imperial e globalista, adotado pela “direita neoliberal e cosmopolita, formada principalmente pela classe rentista e o setor financeiro”, como aponta Bresser-Pereira (2006, p. 8):

Essa é a ortodoxia convencional: uma ideologia exportada para os países em desenvolvimento; uma anti-estratégia nacional, que, embora se propondo a generosamente promover a prosperidade dos países de desenvolvimento médio, na verdade atende aos interesses dos países ricos em neutralizar a capacidade competitiva daqueles.

A ênfase na competição, no desenvolvimento (de uns, em detrimento de outros), na liberdade e na inovação, conforme os preceitos de Hayek, criaria um Estado neoliberal *desdemocratizado* e comprometido com os princípios do mercado e da moralidade. Esse cenário geraria uma nova ordem social evoluída, livre e despolitizada, onde todos seriam disciplinados e orientados pelo mercado e pela moral tradicional<sup>22</sup> (BROWN, 2019, p. 100 - 101).

A grande virada neoliberal, que compreende a passagem do capitalismo fordista para o capitalismo financeiro, inaugura uma nova racionalidade que altera radicalmente o exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinárias e as regras de funcionamento do capitalismo. Esse movimento só pode ocorrer “mediante a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção”, sob a lógica da concorrência generalizada, que reorganiza as bases do capitalismo e também a esfera da subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192 e 202).

Além da conexão entre os aspectos políticos e econômicos que caracteriza a virada neoliberal, como o desmantelamento do Estado de bem-estar e o surgimento do Estado neoliberal<sup>23</sup>, a limitação da democracia e despolitização, a regulação pela concorrência (desregulamentação da economia), privatização, financeirização e globalização do capital, disciplina monetária e orçamentária, desregulamentação de leis trabalhistas e desmobilização de movimentos sociais, é imprescindível destacar alguns aspectos ideológicos e

<sup>22</sup> Brown (2019, p. 23-25) explica que “o neoliberalismo hayekiano é um projeto político-moral que visa proteger as hierarquias tradicionais” que sustentam a moral tradicional - “esfera pessoal protegida” -, fundada no patriotismo, no nativismo, na cristandade e na valorização da família tradicional. Portanto, mercado e moral, fundamentos da liberdade, não podem sofrer intervenção do Estado.

<sup>23</sup> O Estado neoliberal, mais que um Estado forte que realiza um “intervencionismo liberal” ou “liberalismo construtor”, é ele mesmo uma instituição financeira, uma última instância.

disciplinadores que viabilizaram esta nova racionalidade, conforme propõem Dardot e Laval, (2016, p. 189-243):

Aspectos ideológicos:

1. “Capitalismo livre” – trata-se de uma conquista política e ideológica construída a partir da propaganda e da educação (publicações de Hayek, Mises, Stigler e Friedman), uma ilusão disseminada incansavelmente por associações, militantes, partidos políticos e *thinktanks*<sup>24</sup> por diversos meios (artigos, livros, programas de TV...); *best-sellers* enaltecendo o mercado e demonizando o Estado de bem-estar (“custo de Estado”) fabricaram um consenso entre as elites; nos anos 1970, o fracasso das políticas keynesianas (inflação e desemprego) conquistou a opinião pública contra o Estado: o “defeito do mercado” passou a ser decorrente do “defeito do governo”.
2. “Estado de bem-estar e a desmoralização dos indivíduos” – da mesma forma, publicações diversas (estudos, relatórios, artigos...) trataram de difundir a idéia de que as políticas sociais do Estado levariam os sujeitos à acomodação, à dependência e à vadiagem, gerariam mais segregação social e aumentariam os custos do Estado; as soluções, em nome da moralização dos comportamentos (“a proteção social destrói valores”) e da defesa da economia, seriam: investir em uma economia individualizadora, estimular os valores tradicionais (trabalho, fé e família), ampliar a responsabilização dos indivíduos e das famílias (desde as suas escolhas até o desempenho no trabalho), valorizar a concorrência, o “risco” inerente à vida, a “autorregulação” e o investimento no “capital humano” (concepção de *homem como capital*).

Aspectos disciplinadores:

1. Um novo sistema de disciplinas – a disciplina, aqui como um “conjunto de técnicas de estruturação do campo de ação”, que cria formas de dirigir a conduta sem transparecer, é uma das estratégias do neoliberalismo (“estratégia sem estratégia”); implica a promoção da “liberdade de escolher”, mas agindo sobre o imaginário dos indivíduos, por meio da constituição de dispositivos de recompensas e punições e de sistemas controle e avaliação; esse novo sistema atesta que a liberdade dos sujeitos

---

<sup>24</sup>Instituições destinadas a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais para o país. <https://www.institutomillennium.org.br/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>

econômicos pressupõe a segurança dos contratos e o estabelecimento de um **quadro** (legal, institucional, relacional, orçamentário e monetário) que mantenha uma “ordem de mercado estável”; a adoção de políticas que tornaram o mercado de trabalho mais flexível e concorrencial e desregulamentaram a legislação trabalhista, serviram para agitar o mercado de trabalho e modificar o comportamento dos desempregados, responsabilizando-os pela sua empregabilidade.

2. A obrigação de escolher – A “liberdade de escolher” é a ideia fundamental que dirige as condutas dos sujeitos no neoliberalismo. Na verdade, trata-se de uma “obrigação de escolher” que domina a vontade do sujeito, diante da enorme oferta de bens e serviços que incita o consumo ilimitado e mantém produtores e fornecedores sob máxima pressão; é tarefa do Estado, inclusive, “reforçar a concorrência nos mercados existentes, mas também criar concorrência onde ela ainda não existe”, por meio de dispositivos e estímulos mercantis, para que os sujeitos sejam cada vez mais empreendedores e “protagonistas das suas escolhas”; esse sujeito consumidor deve ser previdente e racional, o que leva ao incremento de todo um mercado de previdência privada; a privatização da vida social toma o espaço público; no campo político, ressalte-se o movimento mundial de **privatização da educação** (tão cara ao neoliberalismo), que promove o desmantelamento de sistemas públicos de ensino em favor de um “mercado escolar”, especialmente a partir dos anos 1990.
3. A gestão neoliberal da empresa – Nesse tópico cabe destacar os efeitos da extensão e da intensificação das lógicas de mercado sobre as organizações do trabalho, que submeteram os assalariados a um sistema disciplinar cada vez mais exigente (atendimento a normas de internacionais de rentabilidade); processo de “interiorização” gestão neoliberal, onde os assalariados interiorizam normas de punição, eficiência e desempenho (autorregulação); a criação de uma “nova gestão” (personalizada e difusa) trouxe mais concorrência (interna – entre unidades - e externa), novos padrões de qualidade, formas de avaliação individualizada de resultados, crescimento de unidades descentralizadas, intensificação do trabalho, terceirização de atividades, enfraquecimento dos coletivos de trabalho e queda da solidariedade (individualização dos salários e vínculo entre remuneração e desempenho); esse regime de autodisciplina (governo de si), que “manipula as instâncias psíquicas de desejo e culpa” (com alto custo psíquico), foi mobilizado para colocar a “realização pessoal” a serviço da empresa, transferindo exclusivamente para

o trabalhador a responsabilidade pelo seu desempenho e empregabilidade (ele próprio cria suas metas e os critérios de avaliação).

Toda essa complexa dinâmica, que tornou a lei da concorrência e a **empresa** um dos fundamentos da “governança” da economia mundial e do “governo de si”, não operaria mudanças tão profundas se o apoio dos Estados locais. No neoliberalismo, como restou claro, “O Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar” em nome da concorrência, das finanças globais e parcerias com oligopólios, constituindo-se em um Estado concorrencial ou Estado empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284), fator decisivo para a generalização da forma-empresa para todo o corpo social:

Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas "empresa" que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. **É essa multiplicação da forma empresa no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal.** Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008, p. 203, grifo nosso).

Compreender essa dominação sistêmica é fundamental, uma vez que o neoliberalismo tende a se instalar no interior do Estado para governar os sujeitos pelos dispositivos de governamentalidade já descritos - governo de si e das coisas -, como também sabe impor-se de outras formas. Quando necessário, tornando-se autoritário, penalizador<sup>25</sup> e restritivo na base, “quando se trata de administrar as populações desestabilizadas pelo aprofundamento da desigualdade e pela difusão da insegurança do trabalho e da inquietação étnica” (WACQUANT, 2012, p. 512). Diante das suas crises, até onde vai o neoliberalismo?

### 1.3 A crise do neoliberalismo e hiperautoritarismo

Periodicamente, o modo de produção capitalista experimenta crises econômicas e políticas. No entanto, a crise mundial que começou em 2008, segundo Dardot e Laval (2016, p.26), não é uma simples crise “econômica”, mas uma crise geral da “governamentalidade neoliberal”. Ao que parece, a generalização da concorrência para a os domínios da vida social

---

<sup>25</sup>Para quem pensa que as técnicas do “governo de si” são suficientes para administrar os conflitos sociais resultantes do neoliberalismo, Wacquant (2012) alerta para a extraordinária expansão e glorificação do aparato penal do Estado nas décadas que coincidem com ascensão do neoliberalismo, bem como aparelhamento das polícias, o aumento dos recursos destinados aos tribunais, o persistente crescimento da população carcerária e aumento da marginalidade urbana.

(desmantelamento da sociedade + sufocamento da democracia + instrumentalização do Estado) não está dando muito certo (BROWN, 2019)<sup>26</sup>. Será o fim do neoliberalismo?

Em seu livro *Nas ruínas do neoliberalismo*, Wendy Brown denuncia que o neoliberalismo sempre teve como objetivo atacar o Estado de bem-estar, as leis de proteção social e a própria democracia fundada na igualdade política, além de contestar a justiça social. A filósofa argumenta que o neoliberalismo trabalha para **desmantelar a sociedade** (em nome da liberdade), pois o social é o local de justiça e do bem comum, onde se cultiva a democracia e o político, como também é o espaço que “nos conecta de maneiras que excedem os laços pessoais, a troca de mercado ou a cidadania abstrata” [...] “para além dos códigos do instrumentalismo e do familialismo de mercado” (BROWN, 2019, p. 53). São esses poderes sociais e as reivindicações críticas decorrentes destes poderes que o neoliberalismo quer deslegitimar, afirmando que a “sociedade não existe”<sup>27</sup>.

O desmantelamento da sociedade (e da democracia, por conseguinte) acontece em muitas frentes e pode ser analisado em diversos contextos, seja do ponto de vista epistemológico (negação da sociedade), legal (manejo de reivindicações de liberdade), cultural (“desmassificação” e ancoragem nos indivíduos e famílias; “empreendedorização”), ético (contestação da justiça social) ou político (privatização do Estado social) (BROWN, 2019, p. 48 e 49). Politicamente falando, o desmantelamento do Estado social implica a privatização de bens e serviços públicos e a consequente responsabilização de indivíduos e famílias pelo provimento de serviços essenciais, tais como saúde, educação, habitação e seguridade social. No neoliberalismo, o privatismo e o individualismo são essenciais para a manutenção de uma liberdade que demoniza o social.

No entanto, a liberdade, quando desvinculada da sociedade e da democracia, quando não considera os processos históricos, os contextos e as conseqüências sociais, a civilidade e a manutenção dos laços sociais, leva à perda da solidariedade social, à reprodução de desigualdades, ao surgimento de hierarquias fortemente verticalizadas, à exclusão e violências de todo tipo (BROWN, 2019). Tal situação descortina um cenário bastante preocupante, também destacado por Brown, onde “a liberdade reduzida à licença pessoal não regulada no contexto de repúdio ao social e do desmantelamento da sociedade” é geradora de raiva e

---

<sup>26</sup>Segundo Wendy Brown, o sonho neoliberal deu errado. Para compreender os motivos, há um tópico dedicado ao tema: “O que deu errado?” (*Nas ruínas do neoliberalismo*, 2019).

<sup>27</sup> Esse fragmento de Brown remete à célebre declaração de Margaret Thatcher: “mas o que é a sociedade? Não existe esta coisa. O que existe são homens e mulheres, indivíduos e famílias”. Como se verá mais adiante, a defesa da liberdade individual serve de disfarce para fazer a crítica da democracia e do político, espaços que devem ser cada vez mais restritos no neoliberalismo (BROWN, 2019, p. 79).

ressentimento<sup>28</sup> de parcela da população, diante de uma alegada perda dos privilégios baseados na branquitude, na masculinidade e no nativismo: “com a negação da existência de poderes que reproduzem as desigualdades, abjeções e exclusões históricas, o supremacismo masculino branco ganha assim nova voz e legitimidade no século XXI”(BROWN, 2019, p. 58).

Se no social se cultiva a democracia e o político, o político é que resguarda a possibilidade da democracia, afirma Brown (2019). Por isso, o neoliberalismo busca limitar e *desdemocratizar*<sup>29</sup> o político, apartando-o da soberania e da democracia. Além da demonização do social, entra em voga a demonização do político, cuja intenção é afrouxar o controle político sobre o mercado e incrementar a animosidade em relação ao “estatismo”<sup>30</sup> (Estado de bem-estar), que em outras palavras significa promover “Estados e instituições supranacionais despolidizados”, onde a governança, inclusive do Estado, seria baseada em princípios de negócios e os sujeitos guiados pelo interesse, o mercado e a moral (BROWN, 2019, p. 70).

Para Brown (2019, p. 73), esse movimento de hostilização do político - demonização do estatismo, esvaziamento e descrença na democracia, sujeição da política às métricas econômicas, limitação dos espaços de participação política, restrição de direitos e serviços sociais, *economização* do tecido social -, acabou gerando uma onda de autoritarismo antidemocrático em diversos âmbitos, um forte sentimento antipolítico na população, uma

---

<sup>28</sup> O ressentimento, segundo Maria Rita Kehl (2004), significa “atribuir a um outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer”. Trata-se de uma constelação de afetos que envolve o rancor, a raiva, a inveja e o desejo de vingança que não é posto em ato, gerando uma posição passiva diante da queixa. Diz respeito a alguém que se reconhece como vítima de injustiças e discriminações, mas não quer esquecer, não quer perdoar, nem mesmo reagir ao dano sofrido (covardia moral), mas ficar eternamente lamentando a sua infelicidade: “a repetição da queixa é veículo de gozo, como toda repetição, mas trabalha também em defesa da integridade narcísica do *eu*” (KEHL, 2004, p. 35). Mas o ressentimento também pode ser social (grupo ou classe), quando grupos sociais se encontram insatisfeitos com as suas reais condições, longe dos padrões almejados ou merecidos. O pior é quando este ressentimento, em forma de menosprezo e rejeição, volta-se contra o semelhante, o vizinho, aquele que é “quase um de nós”, mas não é desejável que o seja. A manutenção dessa pequena diferença (por exemplo, entre a classe média em relação aos “ex-pobres” em ascensão, como aconteceu no Brasil durante os governos Lula) configura o que Freud chamou de “narcisismo das pequenas diferenças”, como explica Kehl (2019). Ver em Revista Serrote, n.º 33: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/01/o-ressentimento-chegou-ao-poder-por-maria-rita-kehl/>

<sup>29</sup> A democracia, como algo não desejável no sistema neoliberal e o processo de *desdemocratização* do político, no sentido de deslegitimar e conter a democracia (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016), será abordada no capítulo 2. Também para evidenciar o “ódio à democracia”, ressaltado por Rancière (2014), e as diversas razões, inclusive porque “arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência sobre a vida”.

<sup>30</sup> Sobre a animosidade exacerbada em torno do “estatismo”, Brown (2019, p. 72-73) aponta as alianças improváveis (“entre libertários econômicos, plutocratas, anarquistas armados de direita, vigilantes da Ku Klux Klan, opositores entusiastas do aborto e praticantes do ensino domiciliar”) que se criaram sob este clima propenso ao moralismo autoritário.

intensa polarização política e a ascensão da direita antidemocrática em diversos países pelo mundo.

Sobre esse fenômeno, Michael Löwy (2019) considera que esta extrema direita autoritária, reacionária e/ou fascista já governa a metade dos países do mundo (ou assedia os governos)<sup>31</sup>, a saber: Donald John Trump (Estados Unidos - o republicano ultraconservador saiu da presidência em 2020, mas deixou um legado<sup>32</sup>), Narendra Damodardas Modi (Índia – primeiro-ministro), Viktor Mihály Orbán (Hungria –primeiro-ministro), Recep Tayyip Erdoğan (Turquia – presidente), Daesh(ou Estado Islâmico do Iraque e do Levante - organização jihadista islâmica que opera no Oriente Médio, cujo líder atual éAbu Bakr al-Baghdadi), Matteo Salvini (Itália - ex-vice primeiro-ministro e Ministro do Interior até 2019,líder da Liga, partido de extrema-direita que une duas siglas e possui a segunda maior bancada do parlamento; Mario Draghi, o novo premiê – eleito por uma coalizão em torno da social-democracia - , assumiu o governo em fevereiro de 2021), Rodrigo Roa Duterte (Filipinas - presidente), Sebastián Piñera (Chile - presidente) e Jair Messias Bolsonaro (Brasil - presidente).Nessa esteira, pode-se incluir Mianmar (antiga Birmânia), que sofreu um violento golpe militar em 1º de fevereiro de 2021, liderado pelo general Min Aung Hlaing.

Em cada um desses países a extrema direita apresenta características próprias, seja com perfil fascista, semi-fascista ou pós-fascista<sup>33</sup>, onde em alguns casos prevalece a aniquilação do “inimigo”/bode expiatório (muçulmanos, imigrantes, minorias religiosas...),

---

<sup>31</sup>Löwy aponta que existem outros governos próximos a esta tendência, mas não com uma definição tão explícita, como acontece na Rússia (Putin), Israel (Netanyahu), Japão (Shinzō Abe), Áustria, Polônia, Birmânia, Colômbia, dentre outros. E ainda acrescenta os partidos neofascistas com base de massas, sobretudo na Europa, como o *Rassemblement National* - da família Le Pen na França, a *Lega* - de Salvini, na Itália (acima citado), o *AfD* na Alemanha e o *FPÖ* na Áustria. Ver em: <https://www.esquerda.net/artigo/extrema-direita-um-fenomeno-global/59168>.

<sup>32</sup> Trump é um magnata imobiliário, homem branco e conservador, com o discurso alinhado à supremacia branca (racismo e xenofobia), cuja passagem pela presidência dos EUA alimentou o fundamentalismo religioso (e grupos extremistas de direita), os sentimentos de medo, raiva e ódio e acirrou a violência contra as minorias no país (negros, latinos, LGBTQI+...), com reflexos em todo o mundo, inclusive no Brasil (Ver em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/10/como-a-supremacia-branca-moldou-a-sociedade-e-ate-a-geografia-dos-eua>; [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/28/opinion/1540741974\\_135426.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/28/opinion/1540741974_135426.html)).Em seu discurso de despedida, Trump ameaçou: “*Digo adeus. Amamos vocês. Voltaremos de um jeito ou de outro*”. *Banido das principais redes sociais (com 88 milhões de seguidores no Twitter), anunciou, para breve, o lançamento da sua própria rede social. (Ver em: https://www.cartacapital.com.br/mundo/trump-lancara-sua-prpria-rede-social-diz-ex-assessor/)*. Apesar de Trump, o trumpismo permanece latente.

<sup>33</sup>Sobre o termo pós-fascismo, Löwy faz referência ao historiador italiano Enzo Traverso, para quem a nova extrema direita não pode ser definida como fascista (somente em casos marginais): “A nova direita é uma coisa híbrida que pode retornar ao fascismo, ou pode se transformar em uma nova forma de democracia populista conservadora, autoritária. O conceito de pós-fascismo tenta capturar isso”. Um exemplo dessa nova face que o pós-fascismo apresenta, diferentemente do fascismo clássico dos anos 1930, é que ele não deseja destituir o governo, suprimir o parlamentarismo ou os direitos individuais, mas busca destruir a democracia por dentro. (Ver entrevista sobre o livro “Novas faces do fascismo” em: <http://waltersorrentino.com.br/2019/02/19/fascismos-velhos-e-novos-por-enzo-traverso/>).

em outros o nacionalismo e o racismo xenofóbicos, o fundamentalismo religioso, o ódio à esquerda, ao feminismo e aos homossexuais (LÖWI, 2019). No entanto, há características comuns à maioria destes países, tais como o autoritarismo e o nacionalismo fundamentalista; o que é comum a Trump, Bolsonaro e a extremadireitaeuropéia, na visão de Löwy (2019), são esses três “temas de agitação sócio-cultural reacionária”:

- Autoritarismo, adesão a um homem forte, um líder capaz de “restaurar a ordem”.
- Uma ideologia repressiva, o culto da violência policial, o apelo ao restabelecimento da pena de morte e a distribuição de armas à população para sua “defesa contra os criminosos”.
- Intolerância contra minorias sexuais, especialmente pessoas LGBTI. É um tema agitado, com algum sucesso, por setores religiosos reacionários, seja católico (na França) ou neopentecostalista (BRASIL)<sup>34</sup>.

É importante ressaltar que as vitórias da extrema direita, como as de Trump (EUA) e Bolsonaro (Brasil), “não põem em questão o neoliberalismo”, conforme assinala Laval (2019), mas sinalizam a radicalização de uma forma neoliberal que junta um “Estado antidemocrático forte com uma maior liberdade ao capital”, favorecendo o capital financeiro<sup>35</sup> (condução de política fiscal em favor das empresas e dos mais ricos) em detrimento da sociedade. Diante desse ineditismo, Laval indica que se trata de um “**novo neoliberalismo**”, um tipo híbrido e abertamente antidemocrático (e violento), que aprofunda a sua incompatibilidade com a democracia liberal clássica.

A ascensão de governos com tendência autoritária ou hiperautoritária de extrema direita diz respeito à capacidade do neoliberalismo em responder às crises econômicas, sociais e políticas que ele mesmo cria – crise como forma de governo -, o que reforça o seu caráter plástico e plural (DARDOT; LAVAL, 2019). A raiva, o ódio, as frustrações e ressentimentos causados pelas políticas neoliberais são explorados por esses governos para fortalecer o

<sup>34</sup>Exemplo disso é a apropriação que Jair Bolsonaro faz do cristianismo, por meio da aproximação com líderes religiosos conservadores (de maioria evangélica), para se beneficiar de um “maquinário político sócio-religioso” que estrutura a base social do seu governo, que o teólogo Fábio Py chama de “crisofascismo”, ou a apropriação de uma teologia fundamentalista pelo governo autoritário: “Seu crisofascismo se promove por meio de uma teologia política autoritária (AGAMBEN, 2013), pautada hoje no clima apocalíptico do coronavírus, baseada no ódio à pluralidade democrática. Esse ódio é salpicado por técnicas governamentais de promoção da discriminação, do ódio aos setores heterodoxos” (PY, 2020, p. 30). Para saber mais, o livro “Pandemia crisofascista” está disponível em: [file:///C:/Users/Flavia/Downloads/Pandemia\\_crisofascista.pdf](file:///C:/Users/Flavia/Downloads/Pandemia_crisofascista.pdf).

<sup>35</sup>Corroborando com o pensamento de Naomi Klein, que mostra claramente a “dependência do livre mercado em relação ao poder do choque” e a “interseção entre superlucros e megadesastres”, Jair Bolsonaro aproveitou a pandemia da Covid-19 para sancionar, em 24 de fevereiro de 2021, a lei que determina a autonomia do Banco Central (LC 179/21). Para o economista Márcio Pochmann, esta autonomia nada tem de independência: “Que fique evidente que o retorno a condição neocolonial a que o golpe de 2016 impôs ao Brasil, esvaziando com Temer e Bolsonaro a soberania nacional, tem apoio no parlamento. A votação que autoriza o Banco Central ser transformado no sindicato dos rentistas é a comprovação disso”. (Ver entrevista em: <https://revistaforum.com.br/politica/autonomia-transforma-banco-central-no-sindicato-dos-rentistas-diz-marcio-pochmann/>).

capital e, ao mesmo tempo, enfraquecer os coletivos de trabalho, os laços sociais<sup>36</sup> e o princípio da solidariedade. Para lidar com o aprofundamento da crise atual, o Estado neoliberal segue inaugurando formas de revertê-la em seu proveito, utilizando-se de meios cada vez mais antidemocráticos que deslegitimam a política e geram um processo de desfiliação política, onde os sujeitos se sentem excluídos do sistema político e social (LAVAL, 2019).

Para compreender a extensão e a intensificação da racionalidade neoliberal, é preciso ir além dos aspectos econômicos e políticos<sup>37</sup> e analisar, mais detidamente, a produção subjetiva ou os efeitos subjetivos do neoliberalismo: a empresa como modelo de subjetivação.

---

<sup>36</sup> Segundo Laval (2019), existe mesmo um projeto de extrema-direita voltado para o enfraquecimento dos laços sociais, que consiste em desviar a ira social contra os inimigos internos (esquerda, negros, homossexuais, pobres etc).

<sup>37</sup> O aspecto da subjetividade no neoliberalismo será tratado separadamente apenas para fins de aprofundamento teórico, uma vez que são inseparáveis dos demais fatores (sociais, econômicos, culturais e políticos).

## CAPÍTULO 2      SUBJETIVIDADE NO NEOLIBERALISMO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA

Este capítulo analisa a subjetividade no neoliberalismo e a subjetivação política como uma contraponto à moldagem subjetiva neoliberal, dividido em duas partes: a primeira trata da subjetividade no neoliberalismo e os dispositivos de governamentalidade que produzem um novo sujeito, o sujeito neoliberal; a segunda apresenta a subjetivação política como um modo de subjetivação política, e sua manifestação nos contextos educativos.

### 2.1 Subjetividade neoliberal e o novo sujeito

Numa conferência proferida em 1980 - *Verdades e subjetividades*-, Foucault (1993) revelou ter cada vez mais consciência de que, em todas as sociedades, existem certos tipos de técnicas que permitem aos indivíduos agirem sobre seus corpos, almas, pensamentos e suas próprias condutas, onde eles mesmos se transformam e se modificam em busca da perfeição ou da felicidade, que ele chamou de **tecnologias do eu**. Portanto, ao tratar do tema da governamentalidade, é preciso considerar a existência dos processos “autônomos” de autocontrole do indivíduo:

Parece-me que, se quisermos analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, temos de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Digamos que se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção.

O ponto de contacto do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto o governo (FOUCAULT, 1993, p. 4).

Uma vez que a sociedade neoliberal está assentada no modelo da empresa, existem “tecnologias do eu” próprias desta realidade/racionalidade (FOUCAULT, 2008, p. 222-242). Tal sociedade engendra uma nova arte de governar, com novas normas subjetivas para produzir um novo sujeito: o sujeito neoliberal, sujeito empresarial ou *neossujeito*<sup>38</sup> (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-331).

Mas o sujeito neoliberal não surgiu de repente. Como vimos na primeira parte deste trabalho, o processo que estabeleceu o neoliberalismo como uma nova racionalidade foi lento,

---

<sup>38</sup>Aqui, Dardot e Laval (2016, p. 331) usam o neologismo proposto pelo psicanalista belga Jean-Pierre Lebrun, conforme especificado em nota.

mais de três séculos, e o caminho tortuoso. Houve uma mudança progressiva nas relações humanas, onde o sujeito moderno vivia sob as tensões próprias da democracia liberal, que mal ou bem permitiam e respeitavam a heterogeneidade dos sujeitos nas diversas esferas da vida (política, econômica, religiosa, moral...) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Hoje, percebe-se que este processo transformou o sujeito da troca e da satisfação de necessidades (do liberalismo clássico) em um sujeito da competição (do neoliberalismo) (BROWN, 2019, p. 31).

Esse novo sujeito é competitivo<sup>39</sup> e está imerso na lógica do capitalismo concorrencial do seu tempo, em conformidade com o quadro e as práticas discursivas desta nova estrutura econômica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 83-112). As práticas institucionais e discursivas que configuram o sujeito neoliberal favorecem a “instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Para tanto, foi necessário reorganizar completamente a sociedade - as empresas, as instituições, as relações sociais, o comportamento dos sujeitos e o próprio Estado - , para atender aos objetivos desta nova ordem.

Para efetivar a adesão dos sujeitos à sociedade industrial e mercantil (século XVIII), houve todo um planejamento para convertê-lo, não por meio de sanções ou práticas de convencimento, mas de uma “estratégia sem estratégia” e sem estrategistas, que criaram os **processos de normatização e técnicas disciplinares**, que compõem o que Dardot e Laval (2016, p. 324-325) chamam de *dispositivo de eficácia*. Esse dispositivo serviu para formar o sujeito ideal, o sujeito produtivo e eficaz para funcionar na sociedade da produção e do consumo, modelando um tipo de existência (“moldagem subjetiva”) pela “gestão das mentes”<sup>40</sup>, um tipo novo de governo indireto e invisível (“mão invisível”) que estimula, orienta e educa o sujeito na condução dos seus interesses: “Em uma palavra [eficácia], a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329)

---

<sup>39</sup>O homem neoliberal não é mais aquele homem produtivo (homem benthamiano *calculador* do mercado) das organizações industriais, mas o homem *competitivo*, inteiramente imerso na lógica da competição mundial, como explicam Dardot e Laval (2016, p.326),

<sup>40</sup>Para Dardot e Laval (2016, p. 329), Foucault ofereceu a primeira cartografia deste processo, que considerou a ação disciplinar sobre os corpos como um primeiro momento: “Ou antes deveríamos dizer que a ação disciplinar sobre os corpos foi apenas um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de funcionamento da subjetividade. O panóptico de Bentham é particularmente emblemático dessa moldagem subjetiva”.

A norma de eficácia econômica, voltada para a moldagem do homem eficaz e produtivo da sociedade industrial, foi constantemente contida pelos discursos heterogêneos, pelo caráter plural do sujeito desta época, e a separação entre as esferas da vida. No século XIX, o surgimento dos direitos e das políticas sociais e a construção dos Estados-nações limitaram ainda mais a expansão da lógica da acumulação do capital. O neoliberalismo precisou lidar com esses fatores, promovendo a homogeneização do discurso dos sujeitos em torno da figura da empresa, produzindo uma “unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade”, até então características da democracia liberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-327).

Operar a unificação em torno do modelo da empresa implicou a fabricação de um sujeito empresarial a partir de um governo da subjetividade que mobiliza o *desejado* sujeito, para torná-lo um sujeito ativo neste processo de unificação sujeito-empresa, um sujeito desejante que substitui os dispositivos de direção de condutas:

As novas técnicas da “empresa pessoal” chegam ao cúmulo da alienação ao pretender suprimir qualquer sentimento de alienação: obedecer ao próprio desejo ou ao Outro que fala em voz baixa dentro de nós dá no mesmo. Nesse sentido, a gestão moderna é um governo “lacaniano”: o desejo do sujeito é o desejo do Outro. Desde que o poder moderno se torne o Outro do sujeito. A construção das figuras tutelares do mercado, da empresa e do dinheiro tende exatamente a isso. Mas é isso sobretudo que se consegue obter com as técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

A grande novidade do neoliberalismo consiste em fundar uma racionalidade neoliberal de caráter abrangente, produzindo um mesmo discurso que une as concepções de sujeito (e de Estado) e define sua maneira de existir, por meio de uma governamentalidade empresarial específica. Não se trata da construção de uma cultura empresarial ou da organização de técnicas gerenciais disciplinadoras, mas de um tipo de gestão mais individualizadora e competitiva, onde a empresa não constitui uma “comunidade”, mas um espaço de competição. Trata-se de um poder exercido tão profundamente (gestão da alma), que o sujeito é levado ao comprometimento máximo com a empresa, que se confunde com ele mesmo, uma “empresa de si” totalmente responsável pela sua empregabilidade, envolvimento e desempenho<sup>41</sup>. A inovação da tecnologia neoliberal, é importante ressaltar, está na vinculação direta entre a

---

<sup>41</sup>Atuar na “empresa de si” (ou como empresário de si mesmo) pressupõe um superinvestimento no “processo de valorização do eu” (capital humano), que movimentada toda uma cultura e um mercado voltados para o empreendedorismo de si (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 340). Para acompanhar as tendências (exigências) do mercado (ou de si), há um leque de ofertas que vai dos cursos de especialização (para tudo) à autoajuda, como técnicas de *coaching* (cursos voltados para o desenvolvimento de competências - pessoais, profissionais, sociais; comunicação/persuasão; melhoria da confiança, autoestima e autoimagem), e procedimentos de “cuidado de si” (meditação, psicologias breves, procedimentos estéticos).

maneira como o sujeito “é governado” e a maneira como ele próprio “se governa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331-333), numa fusão em que não se percebem as fronteiras.

O importante é ser bem-sucedido na vida social e profissional, e para isso é preciso correr riscos. É claro que o sujeito neoliberal é afetado pelas flutuações do mercado, pela corrosão dos direitos, pelo desemprego, pelo empobrecimento, pela precarização das relações de trabalho e a conseqüente diminuição das solidariedades coletivas, o que aumenta a insegurança e a sensação de risco. No entanto, se o “medo social”<sup>42</sup> facilitou a implantação da *neogestão*, o contraponto é o discurso de que o risco é inerente à vida (de empresário de si): é preciso obedecer ao próprio desejo de correr riscos e responsabilizar-se por eles individualmente (*accountability*) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346-350).

O que leva o sujeito neoliberal, da competição e do desempenho, a manter-se neste jogo e não opor resistência é a produção de um dispositivo de “desempenho/gozo”. Não se trata de um sujeito conformado, mas de um sujeito altamente identificado, em envolvimento total com o modelo da empresa, que busca extrair o máximo de si mesmo (extração de um “mais-de-gozar”) e superar-se continuamente, num processo de *ultrassubjetivação* para além de si em si (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346-350). Os efeitos desses processos se expressam em estresse, assédio, internalização da coerção, autoculpabilização e novos sintomas de sofrimento psíquico, com destaque para a depressão generalizada:

Esse investimento extremo sobre si e suas capacidades aparece, ao mesmo tempo, como plena realização individual e como disciplina inflexível – tomando aqui disciplina em sentido lato. Quando o indivíduo é colocado como centro da dinâmica, na verdade pesa sobre ele com máximo vigor uma lei externa, a lei da valorização do capital. Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si mesmo ser um empreendedor bem-sucedido, buscando “otimizar” o potencial de todos os seus atributos capazes de ser “valorizados”, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade. Essa subjetividade ilusoriamente inflada provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, angústia associada ao fracasso e autoculpabilização; a patologia típica nesse contexto é a depressão (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 6-7).

Mesmo diante desse quadro, o sujeito é levado a sentir-se responsável pelo seu sofrimento psíquico, seja por uma falta de “domínio de si” ou por incapacidade de adaptação, em que se observa a “passagem do sofrimento como sintoma para o sofrimento como gozo e o

---

<sup>42</sup>A relação de dependência entre o livre mercado e o poder do choque exercido pelo “capitalismo de desastre”, por meio do “tratamento de choque” econômico proposto por Milton Friedman (aplicado em momentos crise, como desastres, guerras, ataques terroristas, golpes - como aconteceu no Brasil), onde “medo e desordem são os catalisadores de cada novo salto para a frente”, é extensamente analisada por Naomi Klein (2008) em *A doutrina do choque*.

empuxo ao excesso<sup>43</sup> implicado na produção e no consumo”, pontos que caracterizam o neoliberalismo como uma forma de gestão do sofrimento psíquico<sup>44</sup>. Assim, assiste-se à sujeição da psiquiatria à economia – e à política, por conseguinte -, que vem de alguns séculos, mas recebe um grande impulso na virada neoliberal, onde a psiquiatria passou a desempenhar uma função de aprimoramento (*enhancement*), em detrimento da função terapêutica (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 114-115).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 360), essa virada só foi possível a partir do apoio do discurso “psi”, entendido como uma “tecnologia intelectual” - ou um conjunto de técnicas de “ortopedia psíquica” -, que aproximou os enunciados da psicologia aos enunciados econômicos, uma conjunção de discursos que deu origem às “técnicas de si”, voltadas para o desempenho individual e a identificação com a empresa por meio de uma “racionalização gerencial do desejo”. Em termos psicanalíticos, essa instrumentalização da estrutura simbólica pela ordem econômica corresponde ao que Lacan (1982, 1992) chamou de discurso do capitalista<sup>45</sup>, no qual o gozo é o elemento preponderante e a relação que se estabelece é diretamente entre o sujeito e o objeto de consumo (crença no acesso direito ao objeto causa do desejo), e por isso não promove o laço social.

Por derivação, pode-se dizer que o neoliberalismo também é um tipo de discurso atrelado a uma forma de vida que extrai mais produção e mais gozo do próprio sofrimento, “extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa”, articulando campos diversos como “moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 6-7).

Diante da complexidade dos fatores que caracterizam o neoliberalismo e (re)configuram o Estado, a sociedade e o sujeito, é inevitável concordar com a análise de Wendy Brown (2019) e reconhecer que a abordagem neomarxista e a foucaultiana (ou a concepção de domínio de mercado e a da governamentalidade) não são polarizadas, como

---

<sup>43</sup>O empuxo ao excesso (ou ao melhor) implica a busca incessante pelo aprimoramento ou a “potencialização de algo preexistente ou mesmo a dimensão do extravasamento e excesso” (*enhancement*) (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 114-115).

<sup>44</sup>No livro em referência - *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* -, os autores expõem com profundidade a relação entre a política e os modos de sofrimento: “Determinar qual sofrimento é legítimo e qual não é, portanto, é uma questão não apenas clínica, mas também política” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 7).

<sup>45</sup>Safatle, em conformidade com Lacan, ressalta que o capitalismo é uma forma de discurso que impõe um certo modo de disposição de conduta vinculada ao consumo e à acumulação: “O mundo do consumo pede, por sua vez, uma *ética do direito ao gozo*, uma vez que o capitalismo contemporâneo precisa é da *procura ao gozo* que impulsiona a plasticidade infinita da produção das possibilidades de escolha no universo do consumo”

sugeriu LoïcWacquant (2012), mas complementam-se e contribuem para ampliar a compreensão dos elementos e efeitos da racionalidade neoliberal:

A abordagem neomarxista tende a se concentrar nas instituições, políticas, relações e efeitos econômicos, negligenciando os efeitos de longo alcance do neoliberalismo como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos. A abordagem foucaultiana enfoca os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos, e acima de tudo, o novo registro de valor e valores do neoliberalismo, mas pouco atenta aos novos e espetaculares poderes do capital global que o neoliberalismo anuncia e edifica. Aquela coloca o neoliberalismo como o que inaugura um novo capítulo do capitalismo e gera novas forças, contradições e crises. Esta revela como governos, sujeitos e subjetividades são transformados pela remodelação neoliberal da razão liberal; considera o neoliberalismo como revelador de como o capitalismo não é singular e não segue sua própria lógica, mas é sempre organizado por formas de racionalidade política. Ambas as abordagens contribuem para a compreensão das características do neoliberalismo realmente existente e de nossa atual conjuntura (BROWN, 2019, p. 32).

Então, fica a questão: é possível inventar outra racionalidade e novas formas de subjetivação capazes de constituir um novo sujeito que resista a este modelo neoliberal dominante para transformá-lo? Dardot e Laval (2016, p. 403) oferecem uma saída a partir da ideia de “contraconduta”<sup>46</sup>, de Foucault (1978, p. 266), como uma forma de luta contra governamentalidade neoliberal, numa perspectiva coletiva (contraconduta de cooperação), o que pressupõe uma subjetivação coletiva e política<sup>47</sup>.

Nos seus estudos sobre a genealogia do governo e do Estado modernos, em 1978, Foucault (2008b, p. 164) registra que a palavra governar possui diversos significados, e pode referir-se, inclusive, ao “controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir”. A ideia de um governo dos homens, assinala, tem origem no Oriente pré-cristão, quando se inaugurou uma organização de poder de tipo pastoral, voltado para a direção de consciências e de almas, baseado na salvação física e moral que valora a conduta dos indivíduos. A conduta, por sua vez, consiste em conduzir, mas também implica a maneira como uma pessoa se conduz ou se deixa conduzir, constituindo um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental, inclusive no Estado atual, uma vez que muitos destes elementos foram retomados no exercício da governamentalidade contemporânea (FOUCAULT, 2008b, p. 255-261).

Ainda no referido estudo, Foucault (2008b, p. 270-285) analisou os pontos de resistência ao poder do pastorado, que chamou, inicialmente, de revoltas de conduta e depois,

---

<sup>46</sup> Foucault refere-se à contraconduta como “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, exaltando o sentido ativo do termo.

<sup>47</sup> Aqui, parte-se da premissa de que as ações coletivas são condicionantes nos processos de subjetivação política.

de revoltas de contraconduta, divididas em cinco formas: o ascetismo, as comunidades, a mística, a Escritura e a crença escatológica. Não cabe, aqui, discorrer sobre essas formas, mas destacar a contraconduta das “comunidades”, de interesse deste estudo, porque contrariava a tendência individualizante do poder pastoral. Levando-se em consideração que o “governo dos homens”, atualmente, já não mais se pratica sob a égide do poder pastoral, mas sob a razão de Estado - governamentalidade, é importante analisar as possíveis formas de contraconduta que tenham por objetivo a superação da racionalidade hegemônica na contemporaneidade, ou seja, da racionalidade neoliberal e suas exigências de sujeição dos indivíduos (FOUCAULT, 2008b, p. 477-479).

Daí a pertinência da proposta de Dardot e Laval (2016, p. 404) sobre a resistência ao neoliberalismo derivar da adoção de contracondutas coletivas, uma vez que “a invenção de novas formas de vida somente pode ser uma invenção coletiva, devida à multiplicação e à intensificação das contracondutas de cooperação”, o que pressupõe uma subjetivação coletiva e política.

## 2.2 A subjetivação política nos contextos educativos

De acordo com o filósofo Etienne Tassin<sup>48</sup> (2012), o termo subjetivação não designa um estado, mas um processo. E este processo não seria apenas o de tornar-se sujeito, no sentido de um sujeito determinado, mas um processo incessante em que não há um ponto de chegada, ou um horizonte onde haveria um encontro consigo mesmo ou um “eu completo”. O processo de subjetivação configura, na verdade, o movimento para um “fora de si”:

Em poucas palavras, a ideia de subjetivação aqui é a da produção de uma disjunção, de uma desidentificação, de uma saída para fora de si, mais do que de um devir de si, mais do que uma apropriação de si, uma retirada de si que identifique um ser ao que ele é, ou ao que é deveria ser, ou ao que se deseja ser, ou mesmo ao que se exige que seja (TASSIN, 2012, p. 37). (Tradução nossa).

Assim, como a subjetivação não é uma atribuição do sujeito nem pressupõe uma subjetividade determinada, há uma clara dimensão de exterioridade nesse processo. No caso deste estudo, interessa a dimensão da política e suas decorrências. Isto significa que os processos de subjetivação política não são inteiramente inerentes ao ser (sujeito), mas estão enlaçados a condições externas particulares. Portanto, esse “quem vem” não está vinculado, obrigatoriamente, as suas origens familiar, cultural ou social. Há uma deserdação (ex-herança)

---

<sup>48</sup>Etienne Tassin, filósofo político francês, foi professor da Universidade de Paris VII-Diderot, e um importante estudioso do pensamento de Hannah Arendt.

nesse processo, por isso a subjetivação política “produz seres sem identidades ou atribuições, sem pertences ou obrigações” (TASSIN, 2012, p. 38).

Tassin (2012, p. 41-43) atribui à Foucault a paternidade conceitual sobre a noção de subjetivação, mas de uma subjetivação geral, não especificamente política, que nem mesmo trata do sujeito político. Segundo o autor, quem tratou do tema da subjetivação na sua dimensão puramente política foi o filósofo francês Jacques Rancière, ressaltando a sua face disruptiva, insurrecional e contestatória, presente nas lutas por emancipação e igualdade.

Conforme foi apontado no capítulo anterior, os modos de subjetivação que prevalecem na contemporaneidade apontam para o individualismo, o privatismo e a competição, sob a égide da racionalidade neoliberal fundada na liberdade e na concorrência, que busca suprimir e *desdemocratizar* o político, a cultura política e os sujeitos nela imersos (BROWN, 2019, p. 70 e 72). Uma contraposição à democracia esvaziada e despolitizada instaurada pela governamentalidade neoliberal pode ser pensada à luz das reflexões de Jacques Rancière<sup>49</sup> acerca da política, da subjetivação política e de uma concepção de democracia voltada para o dissenso.

A democracia, segundo Jacques Rancière, não é um regime político, mas a instituição simbólica da própria política, na qual se questiona qualquer ordem estabelecida. No centro dessa concepção de democracia está uma idéia muito particular de **igualdade** - ou princípio da igualdade -, que orienta toda a sua teoria política:

Coisa alguma é em si mesma política, pois a política só existe por um princípio que não lhe é próprio, a igualdade. A igualdade não é um dado que a política aplica, uma essência que a lei encarna nem um objetivo que ela se propõe a atingir. É apenas uma pressuposição que deve ser discernida nas práticas que a põem em uso. [...] Deve pressupor essa igualdade dos seres falantes que contradiz a distribuição policial dos corpos colocados em seu lugar e estabelecidos em sua função (RANCIÈRE, 1996, p. 47).

A filosofia crítica de Rancière também oferece uma interpretação bastante singular<sup>50</sup> acerca da política e da política. O que geralmente conceituam como política, como um “conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição”, Rancière propõe chamar de **polícia**, que não se restringe às formas institucionais de gestão e comando (RANCIÈRE,

<sup>49</sup> Jacques Rancière, filósofo franco-argelino, é considerado um dos maiores pensadores contemporâneos.

<sup>50</sup> Galende, um filósofo chileno que tem se dedicado ao estudo do pensamento de Rancière, refere que a singularidade do autor reside, provavelmente, num duplo rechaço: “el de la política entendida como administración gubernamental del poder; el de la política entendida como un proceso de transformación em el que lãs estrategias de los oprimidos son decididas por un grupo de expertos” (GALENDE, 2012, p. 4).

1996, p. 372). A polícia produz um corte no mundo sensível para definir as formas do espaço, a distribuição dos corpos (as partes) nestes espaços e seus papéis, configurando a ordem do visível e do dizível conforme as “capacidades” e as “incapacidades” relacionadas a estes espaços e funções (quem deve aparecer, os modos de ser, de dizer e de fazer).

A **política**, por sua vez, é o “conjunto de atividades que vem perturbar a ordem da polícia” pela inscrição da pressuposição da igualdade, é o ponto de encontro entre a lógica policial e a lógica igualitária, que se manifesta por meio do dissenso (RANCIÈRE, 1996, p. 370). Como a igualdade entre os seres falantes não se inscreve diretamente na ordem social, o dissenso vem promover a ruptura das formas sensíveis instituídas pela polícia e modificar o que é visível, dizível e contável. O dissenso, nessa concepção, é fundador da política:

O dissenso tem assim por objeto o que chamo o recorte do sensível, a distribuição dos espaços privados e públicos, dos assuntos que neles se trata ou não, e dos atores que têm ou não motivos de estar aí para deles se ocupar. Antes de ser um conflito de classes ou de partidos, a política é um conflito sobre a configuração do mundo sensível na qual podem aparecer atores e objetos desses conflitos (RANCIÈRE, 1996, p. 373).

Enquanto a polícia procura dispor a sociedade em partes e funções, a política vem romper essa lógica de dominação que se apresenta como natural. Essa “distorção” é operada pelo *demos*, que pode referir-se a uma parte da comunidade (o pobre, o trabalhador, os sem importância), como também à parte que não é contada, a parte dos que não têm parte, os “sem parte” (RANCIÈRE, 1996, p. 372). Os “sem parte” são os sujeitos políticos de Rancière, aqueles que não estão ligados a grupos sociais específicos (de raça, gênero, função...), com potência de enunciação, de manifestação do litígio e de desfazer a ordem policial e consensual.

A política diz respeito, portanto, aos modos de subjetivação dos sujeitos, que se caracteriza pela produção de uma instância e de uma potência/capacidade de enunciação que não eram identificáveis, e que reconfiguram o campo da experiência. No entanto, esses modos de subjetivação tendem a criar sujeitos transformando suas identidades definidas pela ordem policial, conforme a “ordem natural da repartição das funções e dos lugares em instâncias de experiências de um litígio” (“operários”, “mulheres”...) (RANCIÈRE, 2018, p. 49-50). A subjetivação política arranca os sujeitos destes lugares, designando uma desclassificação, uma desidentificação:

Uma subjetivação política é o produto dessas linhas de fratura múltiplas pelas quais indivíduos e redes de indivíduos subjetivam a distância entre sua condição de animais dotados de voz e o encontro violento da igualdade do *logos*. A diferença que a desordem política vem inscrever na ordem policial pode, portanto, em

primeira análise, exprimir-se como diferença entre uma subjetivação e uma identificação (RANCIÈRE, 2018, p. 50).

Para Rancière, a subjetivação política decorre, sobretudo, das desidentificações, da ruptura com a ordem discursiva unificadora, com os lugares e as funções estabelecidos pela polícia (governamentalidade). Os processos de subjetivação política estão em curso nas relações sociais e nas relações de poder, desfazendo e recompondo as relações que determinam os modos de fazer, de ser e de dizer, juntando e separando identidades, funções e capacidades previamente estabelecidas, evidenciando a sua capacidade de produzir cenas polêmicas e revelar as contradições das duas lógicas (RANCIÈRE, 2018, p. 54 -55).

Diante dessa capacidade de revelar tais contradições, Rancière afirma que toda política é democrática<sup>51</sup>, não no sentido institucional, mas das formas de manifestação pelas comunidades polêmicas que “confrontam a lógica da igualdade com a da ordem policial”, instituídas pelas formas da democracia:

Há democracia se existir uma esfera específica de aparência do povo. Há democracia se houver atores específicos da política que não são nem agentes do dispositivo de Estado nem partes da sociedade, se houver coletivos que removem as identificações em termos de partes do Estado ou da sociedade. Há democracia, enfim, se houver um litígio conduzido sobre o palco de manifestação do povo por um sujeito não-identitário (RANCIÈRE, 2018, p. 112).

Na prática, para que essa operação política tenha efeito, é preciso que os sujeitos falantes sejam reconhecidos como tal. Para tanto, é necessário que se instaure uma cena (manifestação estética) para dar visibilidade ao conflito entre o mundo dos que falam e o mundo dos que não falam, para que vejam os dois mundos em um só, ou os dois recortes do mundo sensível. Isso constitui o dissenso propriamente dito: um conflito sobre a “constituição mesma de um mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados” (RANCIÈRE, 1996, p. 375).

Para exemplificar a “perturbação no sensível” que a política pode exercer sobre a polícia por meio de uma cena de dissenso (manifestação estética/espetáculo), Rancière (1996, p. 373) descreve uma manifestação de rua reprimida pela ordem policial e aponta o seguinte: a contestação se dá quanto ao lugar (rua) e seu uso/propriedades, questionando o que é a rua; do ponto de vista da polícia, a rua é um espaço de circulação; a manifestação, pela ação dos

---

<sup>51</sup> A democracia, para Rancière (2018, p. 113), não é um regime ou um modo de vida social: é a instituição da própria política, o sistema das formas de subjetivação por meio das quais toda a ordem de distribuição dos corpos e funções é questionada e devolvida a sua contingência. Por outro lado, a “democracia consensual” pressupõe o desaparecimento do litígio do povo e o consenso é o desaparecimento da política.

sujeitos políticos, transforma a rua em espaço público e apropriado para tratar de assuntos da comunidade; do ponto de vista da ordem policial, os assuntos comunitários devem ser tratados em outros espaços (em prédios públicos próprios e por especialistas). Por fim, ainda traz o chavão da polícia (instituição), que simboliza perfeitamente a sua função de determinar o que deve ou não ser feito, dito e visto: “vamos circular, não há nada pra ver”.

Na cena trazida por Rancière (1996), é importante sinalizar que o dissenso aparece na contestação sobre “o que é a rua” (quanto a um lugar, seu uso e propriedades), pois antes mesmo de ser uma oposição entre o governo e as pessoas que o contestam (conflito de interesses), trata-se de um conflito sobre a própria configuração do sensível. Por isso o dissenso é instaurador dos processos de subjetivação política, porque opera um recorte do sensível enquanto questiona a distribuição dos espaços públicos e privados, os assuntos a serem neles tratados, os atores, seus conflitos e papéis. A racionalidade da ação política é exatamente essa, de revelar os mundos paradoxais (igualdade e desigualdade) a partir da pressuposição da “igualdade de qualquer um com qualquer um”, que rompe com a idéia do “cada um em seu lugar” (RANCIÈRE, 2018, p. 117). Essa verificação da igualdade contribui para a criação de um novo senso comum a partir de novas experiências, sobre o qual se engendram novas formas de subjetivação.

A racionalidade política proposta por Rancière (do dissenso ou do desentendimento), apresentada nesse breve quadro conceitual, é o ponto de partida para suscitar as reflexões que atravessam o objeto do presente trabalho, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de subjetivação política no contexto educativo contemporâneo, no sentido de uma contraposição à racionalidade neoliberal.

O panorama apresentado no capítulo anterior revelou a lógica e o caráter sistêmico da racionalidade neoliberal, produtora de uma determinada concepção de Estado e de sujeito que define certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver e certas subjetividades, por meio da governamentalidade neoliberal fundada no individualismo, no privatismo e na competição. Mais recentemente, a radicalização do neoliberalismo (“novo neoliberalismo”) tem acentuado o esvaziamento e a descrença na democracia, a hostilização da política e o processo de ruptura do tecido social.

Essa forma de gestão despolitizadora, individualizadora e competitiva, também está presente nos contextos educativos. O velho discurso da necessidade de “reforma” na economia, que se originou nos anos 1980, também exigiu uma “reforma” da escola para adequá-la a um novo modelo - escola neoliberal -, e seus elementos definidores, tais como: concepção de educação como um bem privado e voltada para a produção de “capital

humano”; padronização de métodos e conteúdos (lógica da competência<sup>52</sup>); gestão e profissionalização dos docentes centradas na competição (gerenciamento empresarial); escola como “empresa educadora” - imposição do modelo de mercado (profissionalização/privatização) (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 17-23). Trata-se, como assevera Frigotto (2017, p. 28), de um “processo de desmanche do setor público e da escola pública” em benefício do mercado da educação.

A educação sempre foi um campo central de intervenção da governamentalidade neoliberal, com o objetivo de privatizar o sistema público de ensino e oferecer uma educação adaptativa e despolitizada (neutra). Sob o manto da neutralidade ideológica, a política neoliberal se junta à cultura social conservadora para estabelecer suas próprias regras de seletividade e dominação, mormente no campo da educação (BROWN, 2019; MÉSZÁROS, 2004). Nessa direção, surgem iniciativas como as das organizações “Todos pela educação” e “Escola sem Partido”, que mesclam os vieses economicista e moralista e representam uma “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Sobre o Escola sem Partido, mais especificamente, que ao mesmo tempo é um organismo e um programa de ação, quando se coloca como um coletivo preocupado “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”<sup>53</sup>, afirma que os temas sobre raça, etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo, não deveriam ser discutidos na escola (RAMOS, 2017, p. 77). Em suma, esconde uma intencionalidade política sob o lema da neutralidade, cerceando o pensamento crítico quanto às diferenças e desigualdades: “Dentro da escola, nem professores, nem alunos têm direito à livre manifestação do pensamento”<sup>54</sup>.

A racionalidade antipolítica e antidemocrática que caracteriza o neoliberalismo se expressa no alargamento do espaço privado e no encolhimento do espaço público - espaço privilegiado de negociação e manifestação dos sujeitos falantes -, cuja deterioração produz o isolamento (e a invisibilidade) de sujeitos que deixam de ser vistos e ouvidos e tornam-se prisioneiros de sua subjetividade singular (TELLES, 2006, p. 49 e 187):

---

<sup>52</sup> Além de ensinar a ler, escrever e contar, e refletir (apenas para resolver problemas), a escola teve que inserir nos currículos os valores morais e comportamentais para adaptar os alunos ao mercado, inculcando um “espírito da empresa” (flexibilidade, capacidade de adaptação, iniciativa...), a exemplo do que acontece no ensino técnico (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 81).

<sup>53</sup> Sobre a organização e o programa, consultar o *site*: <http://escolasempartido.org/>.

<sup>54</sup> Resposta à pergunta sobre “Por que “Escola sem Partido”, e não “Escola sem Censura”, no *site* do programa: <http://escolasempartido.org/>.

Além da evidente fragilização das condições de vida e trabalho de maiorias, a destituição de direitos – ou, no caso Brasileiro, a recusa de direitos que nem mesmo chegaram a se efetivar – significa também a *erosão das mediações políticas entre o mundo social e as esferas públicas*, de tal modo que estas se descaracterizam como esferas de explicitação de conflitos e dissenso, de representações e negociação; e por via dessa destituição e dessa erosão, dos direitos e das esferas de representação, que se ergue esse consenso que parece hoje quase inabalável, de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade e da política, que diante de seus imperativos não há nada a fazer a não ser a administração técnica de suas exigências, que a sociedade deve a ele se ajustar e que os indivíduos, agora desvencilhados das proteções tutelares dos direitos, podem finalmente provar suas energias e capacidades empreendedoras.

A destituição das esferas públicas de explicitação do dissenso<sup>55</sup> e a neutralização, ou apagamento, dos conflitos sinalizam uma domesticação da política e da democracia pela imposição de uma “democracia consensual” que faz desaparecer a partes, o litígio e a própria política (RANCIÈRE, 2018, p. 114). Nos contextos educativos, essa destituição simboliza, também, a domesticação da própria educação, pelo cerceamento do diálogo e da participação, situação que contribui para a consolidação de práticas autoritárias (ordem policial) que determinam os lugares dos sujeitos, e os que estão aptos ou não a falar.

Nas escolas públicas, contexto em que se desenvolve o projeto objeto deste trabalho, os espaços de diálogo e participação são restritos para toda a comunidade escolar, em especial para as crianças e os jovens. Para enfrentar esse cenário, Castro (2010, p. 19) assinala que é preciso questionar a posição silenciada e invisível das crianças (e jovens) nas escolas, e possibilitar a contribuição sociopolítica desta parcela para a sociedade. Para a autora, a participação tem sido a palavra chave para “nomear os diversos esforços de encarar as crianças de uma maneira diferente, desregulando o quadro normativo que as posicionou como meros objetos de ações dos adultos”.

No sentido de ampliar os espaços de participação e envolver toda a comunidade escolar, é preciso desencadear processos livres de qualquer perspectiva desenvolvimentista<sup>56</sup>(dispositivos de controle), que possam produzir modos de subjetivação excludentes das crianças:

A subjetivação – processo de se tornar sujeito psicológico culturalmente situado em uma matriz de valores, normas e ideais – se enraíza na criação de mundos de fala e sentido, possíveis quando interagimos com os outros e compartilhamos sentimentos, ideias e projetos. A fala consiste, portanto, o elemento que delinea o traçado da

<sup>55</sup>Chauí e Mészáros destacam que a função da ideologia no século XX consiste em apagar diferenças sociais, atenuar os conflitos de classe e estabelecer *consensos* (CHAUÍ, 2007, p. 109; MÉSZÁROS, 2004, p. 79-93). Por seu turno, Rancière (1996, p. 68) declara que “o discurso oficial celebra a vitória da razão consensual sobre as formas arcaicas e irracionais do conflito político”.

<sup>56</sup>Castro (2010, p. 24) explica que o “desenvolvimentismo construiu a infância como um estágio de formação individual relacionado à idade, a ser consumado nos espaços protegidos (= privatizados) da família e da escola, estabelecendo, assim, para a infância um pertencimento restrito a espaços societários mais amplos”.

história dos homens, mulheres e crianças, e que, portanto, pode destiná-los a convivências mais democráticas ou mais autoritárias (CASTRO, 2010, p. 16).

Essa forma de subjetivação também é política, uma vez que leva as crianças e os jovens a interrogarem-se sobre o seu contexto (conflitos, lugares, atores, papéis), e os interpela sobre o tipo de pertencimento à coletividade (CASTRO, 2008, p. 255):

Por processos de subjetivação *política* nos referimos, especificamente, às experiências de interpelação, mobilização e adesão de crianças e jovens a um espaço de disputas em torno do que vai mal em seu entorno e, eventualmente, na sociedade em geral, que os levam, conseqüentemente, a engajar-se em ações junto com outros (seus pares). Muitas dessas ações ainda carecem de um ‘nome’, um significante que dê corpo simbólico às demandas; porém, a mobilização abarca, igualmente, ações em prol de *significar* respostas frente ao mal-estar. Neste processo compreendemos a emergência de subjetividades políticas produzidas quando os ‘ruídos’ articulam linguagens e expressões frente aos outros (CASTRO, 2010, p 30).

Os processos de subjetivação política produzem sujeitos políticos, mas Rancière (2018, p. 49) alerta que eles só existem como sujeitos em ato, quando exercem uma atividade política em que se permite ver o que não era visto e escutar como discurso o que era apenas ouvido como ruído. A subjetivação política, ou seja, essa capacidade de reconfigurar o campo da experiência, acontece justamente no entrecruzamento de identidades, onde os sujeitos encontram-se na posição incômoda de buscar a constituição de algo em comum (igualdade) “entre” identidades, observando a lógica de uma identificação impossível, mas agindo segundo as determinações da alteridade (RANCIÈRE, 1998).

Nesse entendimento, conclui-se que as escolas, como espaços públicos favoráveis à explicitação do dissenso, à negociação e à manifestação dos sujeitos falantes, “são *locus* privilegiados para efetivarem os processos de subjetivação política, uma vez que nesses contextos crianças e adolescentes são convocados a enfrentar situações que os colocam permanentemente diante da diferença” (LEGNANI; ALMEIDA, 2015, p. 33), e de situações de violência. Esses sujeitos são demandados a lidar com estas tensões (conflitos e violências) e a interrogarem-se sobre seus lugares, funções e possibilidades de intervenção na ordem social, criando-se, assim, contexto favorável às mudanças subjetivas e à responsabilização coletiva (LEGNANI; ALMEIDA, 2015, p. 33).

## CAPÍTULO 3 A MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA

Para compreender a linha evolutiva do desenvolvimento da mediação social transformadora, foram resgatados e inseridos aqui os escritos de outros trabalhos (BELEZA, 2009, 2011; BELEZA; CARNEIRO, 2015; DINIZ; BELEZA, 2015) para oferecer um panorama da mediação (3.1) e da mediação social (3.2), e depois situá-la na discussão atual desta mediação, na experiência do Projeto Estudar em Paz (3.3).

### 3.1 A Mediação

Etimologicamente, a palavra mediação deriva do latim – *medius-medium*–, que significa “meio” ou “estar no meio ou entre dois mundos”. O que significa estar no meio? No meio para quê? Essas foram as primeiras questões que despertaram o interesse desta pesquisadora pela mediação de conflitos, nos idos de 2006.

A mediação é uma prática milenar que existe desde os primórdios da sociedade, com relatos de práticas que datam de 3000 a.C. , em locais como Egito, Kheta, Assíria e Babilônia (CACHAPUZ, 2003). Sua história é longa e variada, marcando as mais diversas culturas, como as islâmicas, judaicas, cristãs, hinduístas, budistas, confucionistas e indígenas (MOORE, 1998, p. 32-33), conforme o quadro abaixo:

- Nas sociedades asiáticas, especialmente na China e no Japão, a mediação representa uma prática milenar que resiste ao tempo, muito por influência do budismo na religião e na filosofia, marca da cultura da região que valoriza fortemente a harmonia entre as pessoas e o equilíbrio nas relações humanas;
- Na China, a mediação comunitária atravessa gerações e a mediação institucional é instância obrigatória de acesso à justiça (BARBOSA, 2004).
- Nos tempos bíblicos, a mediação fazia parte da cultura judaica na resolução de conflitos civis e religiosos;
- Nas culturas islâmicas, a mediação também tem longa tradição e mantém vivos certos procedimentos baseados no consenso, que até hoje são utilizados na resolução de conflitos locais e nacionais;
- Nas regiões influenciadas pelo budismo e o hinduísmo, o bem-estar das comunidades é administrado por membros capacitados para mediar disputas;

- Na tradição judaica, a mediação foi absorvida pelas comunidades cristãs emergentes, ainda no período renascentista, tanto pela Igreja Católica na Europa Ocidental, quanto pela Igreja Ortodoxa no Leste mediterrâneo;
- Os Estados Unidos e o Canadá, por influência das diversas culturas daqueles que vieram habitar o novo continente, como os judeus e os chineses, e dos grupos religiosos (Quakers), que somaram os procedimentos desses povos àqueles praticados pelos americanos nativos.

Apesar da longa história, somente no século XX<sup>57</sup> a mediação foi institucionalizada e passou a ser aplicada nos setores públicos e privados, para lidar com conflitos de toda ordem, tais como trabalhistas, políticos, econômicos, familiares, comunitários e escolares, dentre outros (MOORE, 1998). Na década de 1960, a mediação surge nos Estados Unidos como um método alternativo de resolução de disputas, ou seja, como uma alternativa ao processo judicial, mais rápida e econômica, para socorrer o sistema judiciário americano (desafogar a justiça formal) abarrotado de processos, numa época de explosão da luta pelos direitos civis. (BUSH; FOLGER, 2006, p. 20). Mas a prática moderna da mediação aumentou significativamente apenas nos últimos 40 anos, a partir dos Estados Unidos, depois alcançou a Grã-Bretanha, o Canadá, a França e outros países da Europa, Ásia, África e América Latina (MOORE, 1988).

Na sua acepção clássica, a mediação é definida como um processo de negociação ou diálogo com a intervenção de uma terceira pessoa escolhida pelas partes, o mediador, com poder de decisão limitado e não autoritário, para ajudá-las a chegar a um acordo mutuamente aceitável acerca de um conflito (MOORE, 1998). A partir desse conceito mais geral, diversos modelos/correntes surgiram com suas especificidades, variando conforme a visão/ideologia sobre o conflito, o grau de intervenção do mediador, ou da mediadora, objetivos da mediação, papel do mediador, ou da mediadora, procedimentos e âmbitos de atuação.

As correntes ou escolas de mediação orientam-se a partir da **análise do discurso sobre o conflito**, por isso a mediação pode ser concebida como uma “forma de discurso do conflito modelada pela ideologia” (BUSH; FOLGER, 1997, p. 30). As ideologias presentes nos fenômenos sociais aparecem na prática discursiva das pessoas e geram importantes conseqüências sociais. Portanto, a análise do discurso do conflito permite descobrir a

---

<sup>57</sup>A mediação foi formalmente institucionalizada no século XX pelo crescimento das cidades, visto que os mediadores naturais como o médico, a médica, o tabelião, a tabelioa, o professor, a professora o padre, a freira e outros sábios, que antigamente atuavam em vilarejos, “microcosmos onde todo mundo se conhecia”(MOORE, 1998), foram enfraquecidos pelo desenvolvimento urbano e pela dispersão das famílias tribais (SIX, 2001, p. 31).

**ideologia do conflito**, ou seja, o modo de pensar o conflito, a forma de lidar com ele e, em última instância, as ideologias<sup>58</sup> mais amplas - estruturais - da sociedade (FOLGER; BUSH, 1997, p. 32).

Para Bush e Folger, portanto, a prática da mediação é determinada pelas orientações acerca do conflito, que caracterizam as duas principais vertentes de mediação atuais, com enfoques bem distintos: a **orientação para a resolução de problemas e a orientação transformadora** (FOLGER; BUSH, 1997, p. 32-50), a saber:

- a) **A orientação para a resolução de problemas** – Representa o enfoque dominante dentro do movimento da mediação, que Bush e Folger (2006, p. 40) chamam de *história da satisfação*. Nesse caso, a mediação é considerada uma ferramenta destinada a resolver problemas e satisfazer as necessidades humanas em disputas individuais, mediante a colaboração e a integração, com resultados satisfatórios para todos os envolvidos – tipo “ganha-ganha”. O objetivo, então, é “maximizar a satisfação das necessidades individuais”, ou seja, obter as melhores soluções para as disputas, de preferência satisfazendo todas as necessidades das partes em conflito. Dentre as características, destaca-se que o conflito é percebido como um obstáculo à satisfação das necessidades das partes em disputa. Assim, quando há um conflito, existe um problema que é a causa da incompatibilidade entre os interesses e as necessidades das partes, e este precisa ser resolvido (BUSH; FOLGER, 2006, 40-41). A orientação para a resolução de problemas possui ampla influência por amparar-se em premissas ideológicas que prevalecem na cultura ocidental contemporânea<sup>59</sup>:

A força da orientação para a resolução de problemas deve-se ao fato de que ela deriva de uma ideologia individualista e a ela se alinha; essa ideologia é central para a cultura predominante nos Estados Unidos. Este marco, que se aplica não apenas ao conflito, mas a todas as arenas da vida social, concebe o mundo humano como constituído de seres individuais radicalmente separados, de igual valor, mas com desejos diferentes (necessidades percebidas), cuja natureza é buscar a satisfação de necessidades e desejos individuais (FOLGER; BUSH, 1997, p. 38). (Tradução livre).

- b) **A orientação transformadora** - Parte de um enfoque diferente acerca do conflito, que é concebido primeiramente como uma oportunidade de crescimento e de transformação moral para os envolvidos. Essa é uma diferença fundamental que se reflete tanto no processo de mediação quanto no estilo de atuação do mediador e da mediadora, porque o conflito é concebido como algo positivo e inerente à vida, não

<sup>58</sup> Para Folger e Bush (1997, p. 30), as “ideologias” são “marcos organizadores que as pessoas utilizam para perceber, interpretar e julgar seu mundo circundante”. (Tradução nossa).

<sup>59</sup> A orientação para a resolução de problemas, voltada para o acordo/consenso, prevalece na cultura contemporânea exatamente pela sua afinidade com os interesses da governamentalidade neoliberal despolitizadora, lembrando que o consenso é o desaparecimento da política (RANCIÈRE, 2018, p. 113).

um problema a ser resolvido (BUSH; FOLGER, 2004, p. 129). Robert Bush e Joseph Folger, fundadores da escola transformadora nos Estados Unidos, explicam que conceber o conflito como uma oportunidade de transformação propõe aos participantes um crescimento moral em duas dimensões: o autofortalecimento e a capacidade de considerar o outro – “*revalorización y el reconocimiento*”:

A primeira dimensão envolve o fortalecimento do eu. Obtém-se mediante a compreensão e o fortalecimento da capacidade humana intrínseca de cada um para afrontar as dificuldades de toda ordem, comprometendo-se na reflexão, na decisão e na ação como atos conscientes e intencionais. A segunda dimensão envolve a superação dos limites do eu para se relacionar com os outros. É alcançada pela compreensão e fortalecimento da capacidade humana inerente ao indivíduo de experimentar e expresar interesse e consideração pelos outros, e especialmente por aqueles cuja situação é "diferente" (BUSH; FOLGER, 2006, p. 129-130). (Tradução livre).

Para os autores, durante o processo de mediação, as partes são fortalecidas quando compreendem a situação em que se encontram e as diversas alternativas que possuem, adquirem confiança para superar suas dificuldades, reconhecem seus recursos e aumentam o poder de decisão. Outorgar reconhecimento não significa reconciliar-se com o outro, mas tirar o foco do *eu* e concentrar-se no outro (BUSH; FOLGER, 2006, p. 151). É reconhecer o outro na sua diferença, conforme o ensinamento de Warat (2004, p. 63): “a função prioritária da mediação é a produção da diferença, instalando o novo na temporalidade”. A possibilidade de transformação que existe nessa mediação é tanto do conflito como das partes envolvidas no conflito, que acontece a partir de um encontro construtivo com o outro. Aqui, o conflito funciona como catalisador, e “como oportunidade para assumirmos responsabilidade pela nossa própria vida” (WARAT, 2004, p. 93).

Para o filósofo Jean-François Six (2001, p. 256), existem apenas duas vias da mediação, uma é a da resolução de conflitos e a outra está comprometida com a dinâmica do indivíduo, de onde vem a terceira vertente a ser apresentada, a chamada via “universalista”, pouco conhecida e explorada. O que chama a atenção nessa mediação, surgida na França (anos 1990), é que ela nasce sob a marca da exclusão, num cenário de grave crise social e econômica que afetava fortemente os habitantes de bairros pobres da periferia de Paris.

Diferentemente da resolução de conflitos, a via universalista - ou via aberta - estimula a criatividade das pessoas para estabelecer constantemente novas ligações entre uns e outros (SIX, 2001, p. 257). Trata-se, na concepção de Six, de uma mediação revolucionária vivida na prática, onde a mediação não é primeiramente um trabalho de solução de conflitos para restabelecer a (impossível) harmonia total, mas um “trabalho de regulação constante das

relações entre uns e outros” para estabelecer /restabelecer ligações humanas. O mediador e a mediadora formados dentro da via “universalista” devem transformar primeiramente o seu olhar sobre a mediação (sobre o estar no meio), e sobre a sua relação com o outro. Como catalisador, na posição de terceiro, sem poder e com autoridade concedida apenas pelas partes em conflito, o mediador, ou mediadora, não reconcilia ou arranja soluções fáceis (não é um pacificador, uma pacificadora), mas faz com que as pessoas criem suas próprias saídas (SIX, 2001, p. 257-260).

A mediação de que trata esse trabalho não se enquadra nos modelos tradicionais de mediação de conflitos, mas institui um tipo de mediação híbrida, com características muito particulares, que é a mediação social.

### 3.2 A mediação social

A mediação social tem origem francesa e pertence a uma vertente de mediação de conflitos conhecida como via “universalista”<sup>60</sup>. Diferentemente das demais escolas, a via universalista rejeita a ideia de uma mediação pacifista ou voltada para a simples resolução de conflitos por considerá-la conservadora, e com tendência a manter o *status quo* (SIX, 2001). O ponto fundamental desta mediação é a sua perspectiva relacional e inclusiva, cujo objetivo principal é estabelecer ligações entre as pessoas, e entre pessoas e instituições, para que surjam novas saídas para seus conflitos<sup>61</sup>.

Na década de 1990, a mediação social surge num cenário de forte crise social e econômica que afetava os habitantes de bairros pobres da periferia de Paris (FRANÇA, 2002). Jean-Marie Petitclerc<sup>62</sup> (2002) relata que, naqueles tempos (anos 1980 e 1990), o grande problema destes bairros era a exclusão relacionada aos fatores econômicos, com alto índice de desemprego e empregos precários. O desemprego de longo prazo atingia a população jovem, mas também as mulheres e os trabalhadores mais velhos, como resultado da evolução tecnológica (maior produção com menos mão de obra), da política monetária (altas taxas de juros) e o liberalismo econômico mal ajustado (frágil proteção social) (PETITCLERC, 2002).

<sup>60</sup> Essa via europeia, ou via “universalista”, que enaltece a igualdade e o reconhecimento da semelhança fundamental entre os homens, foi assim nomeada em referência ao trabalho do historiador, antropólogo e sociólogo Emmanuel Todd (SIX, 2001).

<sup>61</sup> Para conhecer melhor a mediação social, consultar a dissertação de mestrado intitulada “A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania”, de Flávia Tavares Beleza, Universidade de Brasília, 2009.

<sup>62</sup> Jean-Marie Petitclerc, padre, educador e ativista político, foi o fundador, em 1991, juntamente com Pierre Cardo (prefeito de [Chanteloup-les-Vignes](#)), da associação *Les Messagers*, onde teriam nascido as primeiras experiências da mediação social. A associação qualificava e empregava jovens adultos para atuarem como “agentes de prevenção urbana” na restauração dos laços sociais em suas comunidades (PETITCLERC, 2002).

Por outro lado, Petitclerc (2002) ressalta que a exclusão também se expressava na crise do vínculo social, revelada na precariedade dos laços sociais e das estruturas de socialização, na instabilidade das solidariedades familiares, e enfraquecimento das relações de solidariedade entre grupos. Tal cenário de relações conflituosas, de falta de comunicação e de quebra de confiança, tanto no âmbito familiar quanto no social, representou uma importante influência no processo de marginalização da juventude. A agitação dos jovens, caracterizada pelo aumento da violência urbana e o abuso de drogas, era um reflexo da péssima qualidade de vida nos subúrbios.

Para finalizar a sua análise do quadro social da época, Petitclerc (2002) aponta para a existência de outra forma de crise que enfraquece bastante o tecido social, que chamou de déficit de significado (crise de sentido), uma espécie de desfoque de pontos de referência, que interage com os dois problemas anteriores, a exclusão econômica e crise do vínculo social. O autor entende que as pessoas excluídas enfrentam problemas extremamente dolorosos de identidade, de sentido, de autoestima, com situações difíceis a superar e para as quais não estão preparadas. Essa crise de sentido, segundo Petitclerc (2002), afetou seriamente a geração mais jovem e a fez correr sérios riscos.

Ainda que suas primeiras práticas tenham sido gestadas no calor dos conflitos sociais dos anos 1990, o marco teórico relevante da mediação social só foi estabelecido em setembro de 2000, a partir de um seminário europeu que a definiu e regulamentou - “*Médiation sociale et nouveaux modes de résolution des conflits de la vie quotidienne*”. Organizado pelo governo francês, o seminário reuniu especialistas de diversos países da comunidade europeia, concluindo que a mediação social não poderia limitar-se a resolver conflitos, e que todas as demais funções deveriam constar em sua definição. Assim, os especialistas decidiram pelo seguinte conceito (FRANÇA, 2000, p 74):

[A mediação social] é um processo de criação e reparação do laço social e de regulação dos conflitos da vida cotidiana na qual um terceiro, imparcial e independente, tenta, através da organização de trocas entre as pessoas ou as instituições, ajudá-las a melhorar uma relação ou a resolver um conflito que as opõe<sup>63</sup>. (Tradução livre).

No seminário, os objetivos da mediação social foram estabelecidos, reforçando a sua perspectiva relacional e inclusiva: fomentar a comunicação na sociedade; ajudar a

---

<sup>63</sup>O original: “[C’est] un processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne dans le quel un tier sem partial et indépendant tente à travers l’organisation d’échanges entre les personnes ou les institutions de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose” (FRANÇA, 2000).

desenvolver e fortalecer o vínculo social e contribuir para a inclusão de certas populações excluídas; contribuir para o controle e prevenção da violência (FRANÇA, 2000, p. 128-131).

O evento também impulsionou a adoção de uma série de medidas no sentido de estabelecer a mediação social como uma nova profissão, mas uma delas foi fundamental: a confecção da *Charte de référence de lamédiation sociale*<sup>64</sup>, em 2001, realizada por um grupo de trabalho interministerial (FRANÇA, 2003). A carta de referência balizou os modos de intervenção da mediação social, distinguindo-as de outros profissionais e atores sociais, tais como (FRANÇA, 2002, p. 24-27):

- avaliação sistêmica e contextualizada das disfunções e dos conflitos, buscando a interação entre o conjunto de atores envolvidos;
- intervenção essencialmente generalista, no sentido de não especializada;
- ação sobre as partes a partir de uma posição de terceiro, formando uma relação ternária que implica em relativa neutralidade diante da questão a tratar;
- a autoridade da intervenção repousa sobre a palavra, sobre a capacidade de escutar os diferentes pontos de vista e criar ou restaurar a comunicação entre as partes envolvidas, a partir da autoridade conferida livremente pelas pessoas;
- trabalho pedagógico de explicitação e de apropriação da lei e das regras da vida coletiva, trabalhando sobre o sentido e os valores ligados a estas regras, inclusive para modificá-las;
- fazer emergir novos modos de sociabilidade, de resolução e tratamento dos conflitos, por meio da presença física do mediador, ou da mediadora, nos diversos territórios;

Apesar das funções e modos de intervenção serem distintos, o mediador, ou a mediadora social, realizam algumas atividades genéricas que são comuns a outros atores sociais, tais como (FRANÇA, 2002):

- Assegurar um cuidado, observar, participar de um diagnóstico – prestar conta;
- Acolher, escutar, orientar, facilitar;
- Ajudar e acompanhar as pessoas, ser uma interface entre os indivíduos e instituições e entre as instituições;
- Regular as tensões, os conflitos entre os indivíduos;
- Suscitar projetos, organizar e assumir atividades que permitem criar o laço social;
- Gerar e se inscrever em parcerias, promover suas redes, trabalhar em estrutura.

---

<sup>64</sup> A Carta de referência da mediação social pode ser encontrada no anexo II da publicação *La Médiation Sociale/2004*, realizada pela *Délégation Interministérielle à la ville*, no seguinte endereço: <http://www.ville.gouv.fr/infos/editions/mediation-sociale.html>.

Dessa forma, a mediação social se impõe dentro da esfera pública e política da cidade, para revelar as necessidades da população, interpelar diretamente o serviço público, intervir nas instituições, para modernizá-las e restabelecer as relações entre usuários e os serviços prestados pelo Estado (FRANÇA, 2000, p. 82).

A face política da mediação social revela-se, também, a partir da sua concepção como “um espaço de criatividade pessoal e social, um acesso à cidadania”, como propõe Jean-François Six (2001, p.2). Para o filósofo, há uma estreita ligação entre mediação e cidadania, pois o mediador cidadão e a mediadora cidadã (ou mediador social, a mediadora social) é aquele, ou aquela, que participa ativamente das associações na cidade e convida cada cidadão a participar da vida coletiva (SIX, 2001, p. 216, 239). As práticas da mediação social oferecem ao cidadão, e a cidadã, a oportunidade de serem mais ativos e participativos, o que contribui para a revitalização da democracia (FRANÇA, 2000).

Como participante nas coletividades intermediárias, o mediador social e a mediadora social não atuam como meros pacificadores, visto que a mediação não é uma prática de incitação à reconciliação, não promove a paz perpétua nem é uma “justiça doce” (SIX, 2001, p.232-233). O mediador, ou a mediadora, percebem o conflito, não o negam nem temem. Permitem o livre confronto, primeiramente no espaço íntimo do sujeito - espaço de reflexão solitária -, e depois entre sujeitos ou entre sujeitos e instituições, estimulando a liberdade e a coragem das pessoas (SIX, 2001, p.234 e 279):

Os mediadores cidadãos fazem então apelo aos recursos próprios das pessoas que os procuram. Apóiam-se sobre o que essas pessoas dispõem e que não se atrevem a utilizar: seus próprios recursos. Despertam tais recursos se estes estão adormecidos, dando confiança às pessoas, confortando-as, ajudando-as a colocar os recursos em aplicação, a passar à ação. Os mediadores cidadãos não vêm trazer uma solução externa, mas estimulam a liberdade, a coragem, a vontade própria das pessoas (SIX, 2001, p. 35).

O que Six (2001, p. 235) ensina é que o mediador e a mediadora não são pacifistas nem belicistas, mas pessoas engajadas e conscientes da crise civilizacional. Por isso estimulam, impulsionam e importunam os sujeitos, para que consigam sair da acomodação e partam em busca de saídas que possam transformar a sua realidade.

No livro *Dinâmica da Mediação*, SIX (2001, p. 26 -158), revela que a mediação aparece como uma função a ser desenvolvida em espaços próprios, conforme os diversos setores: “casa de mediação” e “espaço encontro” onde ocorrem as mediações familiares; “instância de mediação” nas escolas, nas empresas e hospitais; “espaço intermediário”; “terceiro lugar”, “lugar-mediação”, “lugares intermediários”; “terceira instância” de

harmonização entre família e escola; “boutique de direito” para os contenciosos do cotidiano; “*antenne*” ou escritórios de mediação dos magistrados. Portanto, há mediação de todo tipo e em todos os âmbitos.

As considerações iniciais feitas neste capítulo abrem o campo de reflexão sobre a mediação social transformadora nos contextos educativos, na experiência do projeto Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar.

### 3.3 A mediação social transformadora no projeto Estudar em Paz<sup>65</sup>

#### 3.3.1 O Projeto Estudar em Paz - quadro conceitual e características gerais

O projeto “Estudar em Paz – mediação de conflitos no contexto escolar”<sup>66</sup> nasceu como uma iniciativa de duas pesquisadoras do Instituto Pró-Mediação, depois tornou-se projeto de extensão de ação contínua da Universidade de Brasília, vinculado ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos - NEP, sob a coordenação da professora doutora Nair Heloisa Bicalho de Sousa. Tem como objetivo geral levar a proposta da mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e Instituto Federal de Brasília, para promover práticas de mediação, e a mediação como *práxis* de educação para a paz e os direitos humanos na educação básica. Com atuação em três segmentos, o projeto desenvolve ações na universidade, nas escolas e comunidades.

As ações de extensão da Universidade de Brasília são promovidas pelo Decanato de Extensão, com a missão de “contribuir para democratizar as relações entre a Universidade e a sociedade em busca do desenvolvimento sustentável”<sup>67</sup> (UnB). Nesse sentido, o projeto “Estudar em Paz” desenvolve ações na universidade, nas escolas da rede pública e nas comunidades participantes, integrando diversos saberes e vozes. Ao considerar a escola como “casa da comunidade” (Paulo Freire), as ações do projeto ultrapassam os muros da escola para desvelar os conflitos e as violências que permeiam o contexto escolar (escola/família/comunidade) em toda a sua complexidade.

No projeto, a mediação social é desenvolvida com um fim em si mesma, ou seja, como prática social de criação de laços sociais para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências. Mas, também, como *práxis* de educação para a paz e os direitos humanos, na

---

<sup>65</sup>A metodologia/a *práxis*, as ações e a prática (procedimentos) de mediação do projeto serão tratadas detalhadamente na Parte II deste trabalho, dedicada aos estudos de caso.

<sup>66</sup> Projeto em anexo.

medida em que promove diálogos, reflexões e ações que envolvem a paz e os direitos humanos, como também temas relacionados à cidadania, democracia participativa, justiça social e à valorização da diversidade.

Em execução desde janeiro de 2009, o projeto teve início no Centro Educacional (CED) São Francisco, uma escola de ensino médio localizada na região Administrativa de São Sebastião/DF, sob a coordenação exclusiva do Instituto Pró-Mediação, uma associação sem fins lucrativos do DF. A partir de julho de 2010, o projeto passou a ser um projeto de extensão de ação contínua (PEAC), da Universidade de Brasília - que assumiu a coordenação de implementação do projeto no CED São Francisco. Em 2011, duas novas escolas e uma regional de ensino passaram a integrar o projeto: o Centro de Ensino Fundamental 02 (Paranoá/DF), o Centro de Ensino Fundamental 602 (Recanto das Emas/DF) e a Regional de Ensino do Gama/DF. Em 2012, o PEAC iniciou o ano incorporando mais uma regional de ensino: Samambaia/DF, para formação de 40 orientadores educacionais da localidade. O PEAC já formou cerca de mil mediadoras e mediadores sociais- entre alunos, alunas, professores, professoras, diretores, diretoras, orientadores e orientadoras educacionais, servidores e servidoras, e pais. O grupo reúne idades entre 10 e 60 anos.

Junto à secretaria de Educação do DF, o projeto vem desenvolvendo, ações no sentido de colaborar para a formação de educadoras e educadores, realizando cursos de formação, seminários, oficinas e fóruns de mediação social, especialmente em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE ), desde 2012, colaborando com os cursos de formação em mediação como *práxis* educativa. Desde 2015, o projeto abriu espaço para incluir os Institutos Federais do DF, realizando cursos e oficinas nos *campi* de São Sebastião e da Asa Norte.

A relevância do projeto para os professores e professoras<sup>68</sup> registra-se, especialmente, na carência de *práxis* que os, e as auxiliem, a lidar com conflitos e violências no cotidiano escolar e/ou comunitário. Algumas vezes, os educadores e as educadoras possuem até formação teórica sobre contextos de exclusões e discriminações, mas sentem dificuldade em implementar dinâmicas que assegurem a participação efetiva de crianças e jovens, a escuta e a livre circulação da palavra nas situações de conflito. A intenção do projeto é suscitar novas propostas educativas éticas e apoiadas na *práxis*:

---

<sup>68</sup>De acordo com Gadotti (2008), “o professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, mas ela está se transformando profundamente, adquirindo uma nova **identidade**”. No contexto atual, professoras e professores são mediadores do conhecimento, problematizadores, construtores de sentido, organizadores da aprendizagem, onde o aluno é cada vez mais sujeito da sua própria formação”.

[...] um projeto educativo ético, apoiado na práxis, permite que “o sujeito exerça e desenvolva suas capacidades, que continue a se autocriar e a ex-sistir, nas relações com os outros sujeitos” (p. 186), o que significa, afirma Almeida (2003), que o projeto ético não intenciona o controle, mas abre-se para o desconhecido, acolhendo as angústias, permitindo o conflito, resgatando a palavra, promovendo, assim, implicações do sujeito nas suas ações e escolhas (PAULO; ALMEIDA, 2002, p.30).

De acordo com a proposta do projeto, a mediação social não busca a “resolução” de problemas, mas a transformação da realidade conflituosa e/ou violenta, de acordo com os seguintes princípios:

- Diante das situações de pobreza, exclusão e isolamento: criar e reforçar os laços sociais e institucionais;
- Diante do conflito, que pode levar ao esgarçamento dos laços sociais e à eliminação do outro: promover a visão positiva do conflito (não o abafar ou escamoteá-lo), para que seja concebido como uma oportunidade de crescimento e transformação, fonte de criatividade e de inclusão do outro na diferença;
- Diante das violências: colaborar para o desvelamento das diversas formas de violência e estimular ações críticas, dialógicas, colaborativas, criativas e pacíficas para sua prevenção e enfrentamento.

Dentro da sua multirreferencialidade teórica, três pilares teóricos fundamentais amparam a *práxis* do projeto: a mediação social transformadora (NEP) - com raízes na mediação social de origem francesa, a educação para a paz na perspectiva da Pesquisa para a Paz de Johan Galtung e Alicia Cabezudo (Cultura de Paz), e como o projeto é desenvolvido no contexto escolar está comprometido com a pedagogia crítica, dialógica e libertadora de Paulo Freire (2005).

### ***3.3.2 A mediação social transformadora no contexto escolar***

Existem diferentes abordagens e modelos de mediação, assim como existem diferentes contextos e condições sob as quais ela se desenvolve. No campo vasto da mediação, conhecer as abordagens e as teorias que as fundamentam é importante, pois são elas que definem princípios e objetivos que, por fim, orientam as práticas dos mediadores.

Conforme foi explicado no tópico anterior, a mediação social surgiu na França, na década de 1990<sup>69</sup>, num cenário de forte crise social e econômica que afetava habitantes de bairros pobres da periferia de Paris, para lidar com a exclusão social e a marginalização dos, e das jovens. No ano de 2000, a mediação social iniciou o seu processo de institucionalização, o seu conceito foi estabelecido e suas práticas regulamentadas, com o objetivo defomentar a comunicação na sociedade; ajudar a desenvolver e fortalecer o vínculo social e contribuir para a inclusão de certas populações excluídas; contribuir para o controle e prevenção da violência<sup>70</sup> (FRANÇA, 2000, p. 128-131).

Infelizmente, as condições apresentadas por Petitcherc (2002) para o surgimento da mediação social na França não diferem muito da conjuntura socioeconômica de algumas regiões brasileiras nos dias atuais. Nas periferias dos grandes centros urbanos, como acontece no Distrito Federal, a desigualdade social<sup>71</sup> aparece como violência de fundo em todos os âmbitos de convivência. No contexto escolar, as violações aos direitos humanos e as demais violências que afetam as escolas são as mesmas que atingem a comunidade como um todo. Os conflitos têm abrangência mais coletiva que individual, os vínculos sociais estão cada vez mais esgarçados, os direitos de cidadania são desrespeitados cotidianamente e a comunidade escolar tem acesso precário aos serviços públicos essenciais oferecidos pelo Estado.

Pela sua perspectiva inclusiva, relacional e criativa, que rejeita a ideia de uma mediação como simples “método de resolução de conflitos”, a mediação social foi escolhida como a vertente mais apropriada para orientar as práticas mediadoras do projeto Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar<sup>72</sup>. Desde 2009, o projeto é desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal/Brasil para promover a criação e o fortalecimento dos laços sociais, a transformação criativa e positiva dos conflitos e o enfrentamento das violências no contexto escolar, que abrange a escola, os lares dos, e das participantes, e a comunidade (BELEZA, 2011; BELEZA; CARNEIRO, 2015; DINIZ; BELEZA, 2015).

---

<sup>69</sup>Há registros de que as primeiras práticas da mediação social, ainda na década de 1980, fundamentavam-se numa tripla visão: prevenir e lutar contra o fenômeno da insegurança por meio da criação ou restauração dos laços sociais; aproximar as populações dos bairros em dificuldade com os serviços públicos, adaptando-os às necessidades dos usuários; contribuir para a inserção social das populações excluídas (FRANÇA, 2002, p. 12). Apesar da evolução da mediação social verificada nos anos 1990, as práticas originais foram reforçadas e outras foram acrescentadas (FRANÇA, 2002, p. 12).

<sup>70</sup>Na mediação social transformadora, como se verá adiante, a proposta é de prevenção e enfrentamento das violências, não de controle.

<sup>71</sup>Para saber mais sobre a desigualdade no DF, consultar PDAD 2018: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018-2/>

<sup>72</sup>O projeto Estudar em Paz será abordado detalhadamente na Parte II.

No decorrer de 12 anos de aplicação do projeto Estudar em Paz, a mediação social francesa, tal como foi criada, passou por algumas transformações para aproximar-se da realidade das escolas públicas do Distrito Federal. Para tanto, além da ênfase na criação, reparação e no fortalecimento do laço social, de promover trocas entre pessoas, e entre pessoas e instituições, o seu conceito foi ampliado para incluir e privilegiar a ação coletiva e o enfrentamento das violências. Assim, nasce a Mediação Social Transformadora, fruto das atividades de extensão, ensino e pesquisa do NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (UnB, 2018):

A mediação social transformadora é definida como um processo de **criação, reparação e fortalecimento do laço social**, no qual um terceiro (pessoa ou grupo) imparcial e independente colabora, através da organização de **ações coletivas** e de trocas entre pessoas ou instituições, para a transformação dos conflitos e o **enfrentamento às violências** da vida cotidiana. (grifamos).

Como toda mediação de conflitos, a mediação social transformadora é uma prática dialógica por natureza, mas o diálogo, nesse caso, é orientado para atender aos seguintes objetivos:

- Colaborar para a criação, a reparação e o fortalecimento do vínculo social e contribuir para a inclusão<sup>73</sup> de pessoas, grupos e populações excluídas (atenção para o fortalecimento dos laços sociais e na mobilização das instituições<sup>74</sup>);
- Fomentar a participação na sociedade (desenvolver a democracia participativa);
- Promover a educação para a paz e os direitos humanos, a democracia, o desenvolvimento, a pluralidade e a justiça social;
- Contribuir para a prevenção e o enfrentamento às violências (suscitar reflexões e ações coletivas, críticas e organizadas).

O diálogo (fala e escuta) e a participação são os pilares da atuação do mediador e da mediadora social. Nas comunidades excluídas, mais do que em outras áreas, o mediador, a mediadora social devem estimular o diálogo, a coragem e a liberdade dos sujeitos, colaborando especialmente com os que não têm voz (SIX, 2001, p. 35 e 137). Essa mediação, denominada por Warat (2004) como a mediação do excluído-esquecido-oprimido, confere ao

---

<sup>73</sup>Rancièr alertta que a “luta contra a exclusão” pode ser o outro nome para o consenso. O desafio, aqui, é incluir, sem negligenciar a singularidade dos sujeitos, sem apagar o dissenso ou invisibilizar a “parte sem parte” operada pela democracia consensual. Refletindo com o filósofo, talvez a saída esteja em “incluir-se como excluído” (RANCIÈRE, 2018, p. 117).

<sup>74</sup> Uma das atividades mais importantes do mediador, ou mediadora social, consiste em acolher, escutar, orientar e acompanhar pessoas, ser interface entre pessoas e instituições (FRANÇA, 2002). A ideia é aproximar as pessoas em situação de vulnerabilidade social dos serviços públicos essenciais do Estado.

diálogo uma dimensão política singular, por considerá-lo a “única coisa que pode dar o sentido do pertencimento a uma comunidade”, nas comunidades marginalizadas:

É preciso que as comunidades dialoguem em situação limite, à beira do caos e da desintegração do humano. É grave, mas a única saída de um modelo de exclusão global do humano é o diálogo; não existe outro caminho a percorrer. Os problemas de uma comunidade não se resolvem com balas, resolvem-se mediando (WARAT, 2004, p. 203).

Quanto à participação, Pedro Demo (1988, 1995) a concebe como um “processo de conquista da autopromoção” dentro de um processo emancipatório. Trata-se de um constante vir-a-ser, algo infundável, um processo de conquista porque não é dádiva, não é concessão nem constitui um espaço preexistente. Participação é processo de conquista da autopromoção e, em essência, é autopromoção, por isso é meio e fim em si mesma (DEMO, 1988, p. 67).

Demo (1998, p. 84) insere a participação no contexto da dominação histórica, esclarecendo que “no início da sociedade está o fenômeno dominativo”, e que a tendência histórica predominante tem sido a opressão, meio pelo qual os grupos minoritários dominantes submetem a maioria para a manutenção de seus privilégios. Diante dessa realidade, a participação tende a ser consentida e tutelada - “participação será interessante enquanto legitimar a ordem vigente” (DEMO, 1988, p. 82 e 84) -, por isso a conquista do espaço de participação exige interesse, comprometimento, organização, planejamento, entusiasmo e persistência, pois tal processo tende a ser árduo, profundo e lento.

Note-se, assim, que a mediadora, o mediador social transformador são “trabalhadores e trabalhadoras do conflito”, como requer toda mediação, mas a sua orientação primeira é para a criação e/ou fortalecimento de laços sociais, ao tempo em que abre espaços de diálogo e participação, incentivando as ações coletivas para a transformação da realidade conflituosa e violenta. Em contextos de pobreza e exclusão, por detrás do conflito existe uma violência de fundo que precisa ser reconhecida e exposta.

Por esse motivo, o Projeto Estudar em Paz insere a mediação social transformadora no campo da educação para a paz, cujo estudo da violência constitui parte importante da formação em mediação, numa contraposição ao **trabalho pedagógico (despolitizador) de ocultação das violências e de suas causas** (CABEZUDO; HAVELSRUD, 2010).

### **3.3.3 A Educação para a Paz como norte**

A educação para a paz participativa e crítica que orienta o projeto Estudar em Paz, pressupõe a vigência dos direitos humanos e a garantia dos direitos fundamentais, bem como

um contexto democrático para assegurar que esta educação possa produzir transformações sociais, por meio da implementação de processos políticos, sociais e econômicos que conduzam à aprendizagem da paz (CABEZUDO; HAAVELSRUD, 2010).

As reflexões em torno de como viver ou estar em paz no mundo, e com as pessoas, é algo muito antigo. Há relatos de que as raízes da educação para a paz encontram-se no século VI a.C, com a criação do Jainismo (filosofia/religião da Índia), onde a não-violência aparece como valor moral e educativo. Mas o símbolo máximo da não-violência na educação é o líder pacifista indiano Mahatma Gandhi, cuja filosofia tem fundamentos nas religiões orientais e no cristianismo. Nascido no final do século XIX, Gandhi centralizou sua filosofia em dois princípios: o *satyagraha* (firmeza na verdade) e o *ahimsa* (ação sem violência). O pensamento de Gandhi, seus princípios e suas técnicas de não-violência influenciaram a atuação de pacifistas por todo o mundo, como Martin Luther King.

Apesar da origem remota, somente no século XX, após a Primeira Guerra Mundial, a educação para a paz (EP) começa a consolidar-se como uma disciplina específica (JARES, 2002), com seus primeiros estudos centrados na questão das guerras e na resolução de problemas, num viés claramente positivista (PUREZA, 2011). No contexto dos estudos para a paz, Jares (2007, 21-30) explica que a educação para a paz não surgiu de uma vez, e nem se consolidou por meio de formulações jurídicas ou decretos oficiais, mas possui um legado histórico amplo e plural, com quatro grandes ondas ou marcos geradores impulsionaram o seu desenvolvimento:

- 1<sup>a</sup>) O legado da Escola Nova (início do século XX, sob a influência da Primeira Guerra Mundial) – EP com foco na educação moral, social e religiosa para a compreensão internacional e evitar a guerra.
- 2<sup>a</sup>) A Segunda Guerra Mundial e a criação da UNESCO – Num primeiro momento, a EP está direcionada para a compreensão internacional, depois inclui a educação em e para os direitos humanos e a educação para o desarmamento.
- 3<sup>a</sup>) O surgimento da disciplina Pesquisa para a Paz (PP), década de 1960 – Reformulação do conceito de paz, como antítese de violência e relacionada ao desenvolvimento humano; EP orientada à ação e integrada no processo global de mudança social; relação orgânica entre pesquisa, ação e educação para a paz.
- 4<sup>o</sup>) O legado da não-violência (sem cronologia temporal) – EP fundada nos princípios educativos de Gandhi: *satyagraha* (firmeza na verdade) e *ahimsa* (ação sem violência).

Nessa evolução, observa-se que a paz tem diversos significados e orientações, que variam conforme a cultura e o tempo histórico: pode ser sinônimo de harmonia (ausência de agressões e conflitos), de ausência de guerra (concepção negativa) ou de ausência de violências (concepção positiva). Essa última concepção, formulada por Johan Galtung (1990), de paz como ausência ou eliminação de todos os tipos de violência, no qual a guerra configura apenas um tipo, foi adotada pelo projeto Estudar em Paz por fazer referência a todos os tipos de violência que afetam a humanidade, especialmente a violência do tipo estrutural, advinda da injustiça social.

Até os anos 1950 e 1960, vale reforçar, a questão da guerra ainda era central como objeto de estudo e predominava o paradigma assentado no positivismo científico, com orientações bastante conservadoras: conceito de paz reduzido à ausência de guerra (paz negativa), prioridade dos fatos sobre os valores e distinção positivista entre teoria e prática (PUREZA, 2005). O cenário começa a mudar a partir do surgimento de uma referência alternativa em oposição à tradição positivista, despontando como principal representante o norueguês Johan Galtung, fundador da disciplina Pesquisa para a Paz (PP), que propõe uma investigação para a paz comprometida com valores, orientada em função de conceitos como desenvolvimento humano e justiça social (PUREZA, 2005).

Dáí surge a necessidade de se repensar o **conflito** (como algo positivo) e de criar um novo conceito de paz, que Galtung (1990) chamou de **paz positiva**, os dois aportes conceituais da Pesquisa para a Paz (PP).

#### **a) O conflito**

No imaginário social, pode-se afirmar que predomina a visão negativa do conflito, que é visto como um problema ou confundido com violência (JARES, 2007, p. 35). Existe mesmo uma tentativa de atenuar e camuflar os conflitos e construir consensos a todo custo, como se o conflito fosse sinônimo de desequilíbrio emocional (na esfera individual), ou de desarmonia social (na esfera coletiva). Isso mostra que o pensamento sobre o conflito é reflexo de ideologias mais amplas, de preconceitos e de aspectos culturais que demonizam o dissenso. No entanto, a paz está relacionada à eliminação das violências, não dos conflitos.

Para Galtung (2006), a raiz do conflito é a contradição inerente a todo ser humano. Portanto, se há vida, há contradições e elas são inevitáveis. Assim, não há que se falar em “prevenção do conflito”, mas apenas evitar que o mesmo deslize para a violência, ou seja, aproveitar a energia do conflito para gerar soluções criativas e não violentas (GALTUNG, 2006, p. 14). Solução, nesse caso, significa criar uma nova realidade, transcender o conflito,

utilizando-o como catalisador capaz de precipitar uma série de respostas e consequências. Numa perspectiva criativa, o conflito deve ser concebido como uma oportunidade de crescimento e de transformação, como também uma forma de inclusão do outro e da diferença para a criação do novo (WARAT, 2004).

Robert Bush e Joseph Folger (2006), dois estudiosos sobre o conflito, explicam que a prática da mediação é fortemente influenciada pelo discurso do conflito: ele pode significar um problema a ser afastado, ou resolvido, para maximizar satisfações individuais (orientação para a resolução de problemas), ou pode ser concebido como uma oportunidade de transformação das pessoas, das situações e da própria realidade (orientação transformadora).

Como fundadores da escola da mediação transformadora (Estados Unidos), Bush e Folger (2006) concebem o conflito como uma oportunidade de crescimento e transformação em duas dimensões: no autofortalecimento (ou *empowerment*, que desperta recursos, gera autonomia, permite adquirir competências, melhora as habilidades, ajuda a dimensionar a realidade conflituosa), e na capacidade de considerar o outro (ou reconhecimento, que gera cooperação, empatia, permite enxergar o outro, o diferente e mudar perspectivas). Essas duas dimensões são consideradas positivas, daí nasce a visão positiva e criativa do conflito.

Nessa altura, cabe esclarecer que a mediação social transformadora recebeu esse nome por influência da escola transformadora de mediação, que percebe o conflito como algo inerente à vida humana e à democracia: conflito não se confunde com violência, é catalisador e fonte de criatividade porque permite o novo, é uma forma de inclusão do outro e da diferença, e é uma oportunidade de crescimento e de transformação.

### **b) A paz positiva**

O conceito de paz positiva, de Johan Galtung, é basilar para a Pesquisa para a Paz (PP), pois representou uma alternativa paradigmática à concepção positivista e restritiva de paz enquanto ausência de guerra, para considerá-la como presença ou necessidade positiva, que pressupõe uma comunidade humana integrada, com justiça social e liberdade (PUREZA, 2005). Dessa forma, Galtung revolucionou o campo da pesquisa para a paz ao conceber a violência para além da guerra: “Eu vejo a violência como insultos contornáveis às necessidades humanas básicas, e mais geralmente à vida, diminuindo o nível real de satisfação de necessidades abaixo do que é potencialmente possível” (Galtung, 1990). Com essa frase-conceito, Galtung desnaturalizou a violência (insultos contornáveis) e a relacionou à falta de dignidade humana (não atendimento às necessidades humanas básicas – violência estrutural).

Que violências são essas?

### **Violências: concepções, tipos e conseqüências**

O conceito de violência é ambíguo, tem múltiplas origens, é complexo e multifatorial, varia conforme o tempo histórico, a cultura e o campo de estudo. Pela sua diversidade, pode-se dizer que são violências, na verdade. Para atender aos objetivos do projeto Estudar em Paz e orientar as práticas da mediação social transformadora, optou-se por adotar a concepção e a classificação de violência do sociólogo e mediador internacional Johan Galtung, pela sua abrangência e profundidade. Para enriquecer e atualizar o diálogo em torno do tema, este trabalho também fará uma breve incursão na tipologia da violência proposta pelo filósofo SlavojZizek.

A partir dos estudos de Galtung (1990), verifica-se que as necessidades humanas são agrupadas em quatro categorias<sup>75</sup> e cada uma possui o seu elemento de negação ou violência correspondente:

- Necessidades de Sobrevivência – negação: morte; mortalidade.
- Necessidades de Bem-Estar – negação: miséria; morbidade.
- Necessidades de Identidade - negação: alienação.
- Necessidades de Liberdade – negação: repressão.

Portanto, quando as necessidades humanas básicas são negadas a violência acontece, seja na forma direta ou na estrutural, que representam os dois primeiros tipos de violência criados por Galtung (1990).

A violência direta, que ocorre entre pessoas, inclui a agressão física, a mutilação, o assassinato, o extermínio, o holocausto e o genocídio<sup>76</sup>. Nos subtipos da categoria da violência direta ainda estão incluídos o sítio ou as sanções (como o cerco, o boicote ou bloqueio econômico), que levam à fome/desnutrição, à falta de cuidados médicos, à submissão, à pobreza e a miséria, que Galtung chama de “holocausto silencioso”; a alienação (dessocialização da própria cultura e ressocialização em outra – minorias submetidas, migração forçada, refugiados); a repressão (detenção, banimento) (GALTUNG, 1990). No contexto escolar, a violência direta se expressa nas agressões físicas, verbais e psicológicas, onde se incluem, também, o *bullying* e o *ciberbullying*.

A categoria da violência estrutural é gerada pela própria estrutura social, tem como peça central a exploração (aspecto econômicos), aliada à repressão (aspecto políticos), como

---

<sup>75</sup> Além das quatro categorias, Galtung (1990) faz referência ao “equilíbrio ambiental” como uma categoria que representaria a Natureza, como indispensável para a existência humana. Sua negação seria o “ecocídio”. O atendimento às necessidades dos cinco grupos define o que é paz.

<sup>76</sup> No projeto Estudar em Paz, baseado nos estudos de Galtung, a violência direta também inclui a violência verbal, a psicológica (como a intimidação e a ameaça), o *bullying* e o *ciberbullying*.

esclarece Galtung (1990). Está associada a um vocabulário e a um discurso violentos, dentro de uma estrutura complexa e de forma encadeada. A exploração pode ser representada por sujeitos que estão em desvantagem, os mais vulneráveis, que morrem por causa dela (por fome e doenças, por exemplo), ou por sujeitos que são deixados em um permanente estado de miséria.

A violência estrutural, diferentemente da violência direta, é bem menos explícita. Para explicá-la, Galtung (1990) identifica quatro termos ou componentes de exploração na estrutura e suas estratégias, que têm a função de impedir a formação de consciência e a mobilização, que seriam as condições fundamentais para combater a exploração e a repressão:

- Penetração – implantação de um cachorro-líder<sup>77</sup> entre os cachorros-fracos para liderar pelo discurso;
- Segmentação – dar aos cachorros-fracos uma visão parcial da realidade;
- Marginalização – manter os cachorros-fracos do lado de fora (exclusão);
- Fragmentação – manter os cachorros-fracos separados;

Esses quatro elementos, de forma combinada, promovem divisões, exclusões e alienação em vários contextos, como o de gênero (morbidade, aborto, infanticídio), na natureza (desmatamento, aquecimento global) na atividade industrial (resíduos não-degradáveis, poluição) (GALTUNG, 1990). Nessa mesma esteira, cabe inserir o contexto do trabalho, o comunitário e o escolar, onde os processos de associação e mobilização são cada vez mais frágeis e instáveis. A violência estrutural está presente no contexto escolar sob o manto da desigualdade, que gera exclusão de todo tipo: social, econômica e cultural.

Somente em 1989, mais de 20 anos depois, Galtung (1990, p. 292) sistematizou um terceiro supertipo de violência, a cultural. Trata-se de uma violência de longa duração, quando alguns aspectos da cultura, ou seja, da esfera simbólica da existência (escondidos nas religiões, na ciência, nas artes, linguagem...), são utilizados para naturalizar, justificar ou legitimar as violências direta e estrutural. Portanto, é preciso atentar para o seguinte: quando a violência estrutural é institucionalizada ou naturalizada e a cultural é internalizada, a violência direta tende a ser, também, institucionalizada e aceita (GALTUNG, 1990). Nesse caso, o processo de invisibilização das violências é quase perfeito.

Galtung (1990) adverte que as violências do tipo direta e estrutural criam déficits de necessidades (privação severa) que podem traumatizar toda uma coletividade. Traumas que podem ficar sedimentados no subconsciente coletivo e gerar grandes processos e eventos

---

<sup>77</sup>Galtung utiliza os termos “*topdogs*” e “*underdogs*”, aqui livremente traduzidos como cachorro-líder e cachorros-fracos, para caracterizar os sujeitos dominantes e dominados.

históricos fundados na violência direta (ebulição violenta, anarquia) ou, de forma oposta, produzir sentimentos de desesperança e apatia (síndrome de privação/ frustração). De qualquer maneira, a violência cultural sempre se encarregará de culpar as vítimas pelas suas mazelas, como acontece no contexto escolar, onde crianças e jovens de baixa renda (geralmente, os mais pobres e da raça/cor negra), sem acesso aos benefícios do desenvolvimento econômico e aos serviços públicos essenciais do Estado, são totalmente responsabilizados pelo seu fracasso escolar.

No intuito de ampliar o quadro apresentado e compreender a dimensão das violências que atravessam o contexto social de que trata o artigo, é oportuno conhecer a contribuição singular e polêmica de Slavoj Žižek, um filósofo e psicanalista esloveno muito popular nos dias atuais, chamado de “filósofo pop” ou “fenômeno Žižek”, pela sua energia, contundência e a forma livre como transita nos mais diversos espaços.

Para Žižek, violência é algo que abala o ritmo natural das coisas. Em seu livro intitulado *Violência*, amparado em Marx, Lacan e Walter Benjamin, inicia afirmando que é preciso desmistificar o problema da violência, rejeitando as afirmações simplistas. Segundo o autor, a violência está relacionada com a promoção de mudanças institucionais, que há um potencial violento no *Occupy Wall Street* e em outros movimentos semelhantes, em processos emancipatórios, e até no ativismo de Gandhi (ŽIŽEK, 2014, p. 6).

É impossível percorrer o caminho de Žižek sem mencionar a paráfrase de Brecht, que ele utiliza em seu livro e denuncia a sua visão política da violência: “O que é um assalto a um banco comparado com a fundação de um banco?”. Brecht é o ponto de partida para Žižek abordar as três concepções de violência que sustentam a obra: a violência subjetiva, a objetiva e a sistêmica: a violência subjetiva é direta e visível, exercida por uma agente claramente identificável e percebida como uma perturbação no estado normal das coisas; a violência objetiva é a violência invisível, justamente a que sustenta o estado normal das coisas; e a violência sistêmica nasce dos efeitos nefastos dos sistemas políticos e econômicos, é simbólica e ideológica (ŽIŽEK, 2014, p. 20).

No decorrer do texto, Žižek propõe as seis reflexões laterais sobre as três violências apresentadas. Nesse sentido, ressalta que as três formas de violência são reflexo do capitalismo, critica os comunistas liberais, que combinam exploração financeira com ajuda humanitária, e aponta o seguinte paradoxo: os mesmos liberais que sustentam o capitalismo são os mesmos que bradam contra a violência (ŽIŽEK, 2014, p. 25). Nos demais capítulos, o autor segue fazendo uma crítica contundente ao capitalismo, escancarando suas contradições e violências ocultas.

Porém, o último capítulo do livro merece um destaque, no qual Žižek (2014, p. 116) trata da violência divina, reinterpretando o conceito de Walter Benjamin<sup>78</sup>, filósofo e sociólogo alemão ligado à Escola de Frankfurt, para concebê-la como uma explosão de cólera e ressentimento contra as injustiças do mundo. A violência divina se daria em oposição à violência mítica, aquela fundada na criação do direito e, por conseguinte, na criação do poder, que constitui um ato imediato de manifestação de violência (BENJAMIN, 2001, p. 15).

Žižek (2014, p. 127) esclarece que a violência mítica é um meio de estabelecer o governo da Lei, enquanto a violência divina é signo da injustiça de um mundo desarticulado. Ela aparece (é acontecimento) como uma forma de reclamação ou imposição de justiça ou vingança por parte dos excluídos: “Lembremos o pânico que se apoderou do Rio de Janeiro quando massas de favelados desceram do morro para as regiões ricas da cidade e começaram a saquear e a incendiar supermercados. Isto era de fato a violência divina [...]” (ŽIŽEK, 2014, p.128). Para o autor, tal situação é o resultado de uma solidão absoluta, sem o suporte da lei<sup>79</sup>.

Da leitura do texto de Žižek, é possível fazer algumas aproximações entre as suas concepções de violência e as categorias formuladas por Galtung. Ambos conseguem diferenciar, apesar da nomenclatura diversa, as violências diretas (visíveis: subjetivas ou físicas) e as indiretas (ocultas: objetivas, estruturais, simbólicas), enxergar as suas nuances e contextualizá-las na centralidade do capitalismo moderno. No entanto, merece relevo a reflexão política sobre a violência proposta por Žižek.

Após essa explanação sobre as tipologias das violências de Galtung e Žižek, compreende-se mais claramente como elas operam no sistema capitalista moderno, bem como suas dinâmicas e consequências. Tais violências afetam gravemente o contexto escolar, por isso precisam ser reconhecidas e nomeadas para serem rejeitadas.

Como lidar com as violências diretas, estruturais, culturais, sistêmicas, míticas e divinas, visíveis e invisíveis, que excluem, segmentam, marginalizam, desumanizam e aniquilam as pessoas e o planeta? A mediação social transformadora tem uma proposta, que parte da necessidade de criação, reparação e fortalecimento do laço social, para estimular o surgimento de ações coletivas organizadas de enfrentamento das violências, uma vez que certos tipos de violência são quase impossíveis de serem enfrentadas individualmente, como a estrutural.

---

<sup>78</sup> Benjamin discorre sobre a violência divina em “Para una crítica de la violencia”, disponível em <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/violencia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

<sup>79</sup> Aqui, no sentido psicanalítico do grande Outro, da ordem simbólica.

### ***3.3.4 A práxis da mediação social transformadora no contexto escolar: as mediações formais e as coletivas***

Conforme foi informado inicialmente, o projeto Estudar em Paz tem como objetivo levar a proposta da mediação social transformadora para as escolas públicas do DF. De acordo com os seus objetivos específicos, o projeto tem início com o reconhecimento do contexto escolar de cada localidade onde se desenvolve, o que alguns autores chamam de “diagnóstico”, palavra ligada ao jargão médico que não cabe na proposta (BELEZA, 2011). O reconhecimento prevê uma imersão na comunidade escolar e na comunidade circunvizinha para obter o máximo de informações possíveis sobre a população, a escola, o bairro, a rede social, os serviços públicos disponíveis e seus equipamentos, bem como conhecer os aspectos culturais e os dados socioeconômicos da região. Todo esse processo é construído coletivamente com a comunidade escolar (BELEZA, 2011).

A partir do reconhecimento, uma fase perene, começam os cursos de formação em mediação social, considerando os dados da realidade local, para todos os segmentos da comunidade escolar e externa: estudantes, professoras e professores, mães, pais, responsáveis pelos alunos e alunas, corpo técnico-administrativo, gestores, gestoras e comunidade em geral. Essa metodologia segue as orientações estabelecidas pelo Enfoque Escolar Global de Transformação de Conflitos, de Ramón Alzate S. de Heredia (2003), onde todas e todos podem ser mediadores sociais. Se os conflitos e violências afetam todos os segmentos, todos devem ser capazes de conduzir as mediações de forma horizontalizada, respeitando a representatividade da comunidade.

Após a formação, os, e as participantes estão aptos a conduzir as mediações formais (de mesa, para conflitos entre pessoas ou pequenos grupos), e as mediações coletivas (conflitos coletivos, para grupos maiores). Na experiência do projeto, em geral, os conflitos e violências tratados em mediação formal dizem respeito a toda a coletividade. Dessa forma, os conflitos abordados nas mediações formais acabam tornando-se temas geradores para as mediações coletivas, resguardando-se a identidade dos envolvidos, ampliando o diálogo sobre temas importantes para a comunidade, inclusive para dar visibilidade aos conflitos latentes e às violências ocultas (BELEZA; CARNEIRO, 2015).

Com o tempo, as mediações coletivas passaram a ser mais relevantes para o projeto justamente pelo seu alcance e potência na explicitação do dissenso, por favorecerem uma maior circulação de informações, e pelo seu caráter pedagógico de explicitação de leis e

regras que conduzem a vida coletiva, seja para conhecê-las, modificá-las ou para não exonerar o Estado das suas funções indispensáveis (FRANÇA, 2004, p. 275).

As mediações coletivas são rodas de diálogo com rito próprio, cuja metodologia foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos par a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UnB (BELEZA; CARNEIRO, 2015). Conduzida por dois mediadores ou mediadoras, em comediação - um gerencia o processo e o outro, o comediador, auxilia como observador e relator -, a mediação coletiva se desenvolve conforme as seguintes fases<sup>80</sup>:

1ª - Preparação da mediação (do espaço e do espírito): momento de organização do espaço, de dispor as cadeiras em círculo (ou bancos, almofadas...), preparar um espaço limpo, silencioso e reservado, para garantir o conforto e o sigilo aos participantes.

2ª - Abertura: os mediadores, ou mediadoras, recebem os e as participantes, organizam a roda, anunciam o motivo/questão do encontro (quando couber), explicam o procedimento e suas fases, falam da voluntariedade, da necessidade do sigilo, do respeito e da importância da fala e da escuta. É um momento de acolhimento e de conquista da confiança dos presentes (*rappont*).

3ª - Conta-me: os, e as participantes são incentivados a falar livremente sobre conflitos e violências, que podem ser previamente estabelecidos (rodas temáticas) ou surgirem espontaneamente. A palavra é assegurada a todos e todas, mesmo em discussões acaloradas e divergentes, mas são coibidos quaisquer tipos de agressões.

4ª - Problematização e Sugestões de Mudanças: após dialogarem e refletirem sobre os conflitos e violências (fase de problematização ou aprofundamento), os, e as participantes são levados a sugerir mudanças e a pensar sobre as condições e possibilidades de promovê-las. Podem ser modestas ou de grande porte, envolver pequenos grupos ou a comunidade escolar, demandar ações de curto ou longo prazo, mobilizar a comunidade mais ampla ou mesmo as instituições locais (públicas e privadas).

5ª - Decisões: momento em que os, e as participantes decidem o que fazer (se quiserem fazer algo) e são incentivados a elaborar um plano de ação mínimo para as mudanças determinadas, com metas, objetivos, estratégias, atividades. Os, e as participantes têm absoluta autonomia nas decisões e na condução dos processos.

6ª - Encerramento: para finalizar, outra mediação coletiva é agendada (quando necessário) para que o grupo possa gerenciar o processo paulatinamente. A cada encontro, os,

---

<sup>80</sup> Conforme o Cartão Fases da Mediação Coletiva, em anexo.

e as participantes avaliam os avanços e retrocessos, as metas, objetivos e estratégias para manter ou reorientar o curso das ações (que suscitam novas reflexões).

É importante ressaltar que a mediação coletiva, para que seja efetivamente considerada transformadora e autônoma, só pode contar mesmo com as duas primeiras fases: a **preparação** do espaço, com a disponibilidade total da escola, que permite o acolhimento do coletivo e suas demandas e a **abertura**, na busca da confiança e da possibilidade do laço. As outras fases só acontecerão se o grupo decidir, sem qualquer tipo de pressão ou obrigatoriedade, se houver vontade coletiva, ou não há que se falar em transformação ou emancipação. Todo movimento transformador pressupõe a voluntariedade e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Nessa busca do algo em comum proporcionado pela mediação coletiva, forma-se o laço social, a partir do discurso. Aqui é preciso algum cuidado e atentar para as desigualdades no campo discursivo. Ao analisar a problemática do laço social na esfera da política e da psicanálise, Rosa (2015) infere que a desigualdade de forças e de posição social podem produzir enlaces que levam o sujeito à submissão sistemática às estruturas dominantes e ao desamparo discursivo:

Nessa medida em que a naturalização do desamparo social apaga a força discursiva dos que estão submetidos, aliado ao desamparo social deparamo-nos com o desamparo discursivo que lança o sujeito ao silenciamento que, muitas vezes, acomete alguns segmentos da população e que pode ser orientador na análise de vários fenômenos. Desse modo, faz-se necessário abordar os fenômenos socioculturais e políticos da contemporaneidade e a problematização de sua incidência no sujeito. Destacamos a lógica dos discursos no capitalismo e na globalização e seus efeitos de alienação do sujeito e seu phatos. (ROSA, 2015, p. 6)

Um ponto que merece atenção, segundo Rosa (2015, p. 19), é entender que certos discursos sociais se travestem do discurso do Outro (campo simbólico, da linguagem) para impor sua verdade ao sujeito, às vezes por meio de discursos totalitários e violentos, que podem desarticular o lugar de fala do sujeito assim como a sua demanda ao Outro.

São lições preciosas que a psicanálise traz para as práticas da mediação social transformadora, na medida em que esta trabalha justamente pelo desvelamento dos discursos que querem alienar o sujeito e dar visibilidade aos fatores sociais e políticos que afetam o laço social. Por meio da escuta (que não é psicanalítica, mas tem algum efeito estruturante), elemento fundamental da atividade do mediador e da mediadora social, a intenção também é operar no sentido de manter a articulação entre o campo individual e o social, porque não constituem campos distintos, para evitar o desamparo social e discursivo.

Em contextos de violência, a comunidade escolar fica dividida, majoritariamente, entre aqueles que silenciam e os que são cooptados pelo discurso dominante, caminhos que levam à alienação de si e da vida social. Ainda existem os que são acometidos por traumas e vivem em permanente situação de angústia e exclusão. Para lidar com essa diversidade de desamparos, a mediação social parte de uma intervenção coletiva, as mediações coletivas, com a proposta de fazer escutar, falar, refletir e agir sobre a realidade conflituosa e violenta, para transformá-la. A ação coletiva organizada, fundada na alteridade, possibilita um enlaçamento que advém da constatação de que não somos unívocos, nem autossuficientes (BIRMAN, 2006).

## **PARTE 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

## CAPÍTULO 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta segunda parte do trabalho será dedicada aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, que incluem as concepções teóricas sobre a abordagem definida e o conjunto de técnicas com um instrumental claro, coerente e elaborado (MINAYO, 1994, p. 16), elementos que orientam o processo de levantamento, tratamento e análise do material recolhido no campo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), cuja análise dos dados será norteadas pelos princípios da Análise Temática Indutiva (BRAUN; CLARKE, 2006). A pesquisa tem natureza exploratória, pois trata de um tema pouco explorado, com a finalidade de ampliar e aprofundar a discussão em torno do objeto pesquisado e levantar questões para futuros estudos (GIL, 2008, p. 270).

Conforme adiantado na introdução, optou-se pela abordagem qualitativa, que se justifica pelo próprio objetivo da pesquisa, que é investigar **como a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa do projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo**. Tal objetivo demanda uma análise de ações, relações e processos que consideram a singularidade dos sujeitos da pesquisa (aspectos subjetivos), como também as dinâmicas coletivas e os contextos onde elas se desenrolam (aspectos coletivos e sociais). Somente uma pesquisa qualitativa pode captar as nuances que este estudo requer:

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Nessa linha, a adoção do Estudo de Caso como estratégia de pesquisa pareceu mais adequada, uma vez que a intenção foi investigar empiricamente um objeto/caso contemporâneo em profundidade, de forma ampla e detalhada (GIL, 2008, p. 57; YIN, 2015, p. 17). A pergunta da pesquisa também apontou para a pertinência de um estudo de caso, onde as questões “como” e “por que” figuram como as mais apropriadas (YIN, 2015, p. 31): **COMO a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa do projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos?**

Para responder a essa pergunta, o estudo de casos múltiplos foi necessário para oferecer maior validade e confiabilidade ao estudo (YIN, 2015, p. 51 e 59), que investigou a

*práxis* da mediação social transformadora a partir de dois processos de mediação coletiva conduzidos por alunas e alunos mediadores sociais em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Não se trata de comparar os casos entre si, mas de analisar o mesmo processo - de desencadeamento de processos de subjetivação política - em duas mediações coletivas com temas/motivos diferentes, em duas escolas em localidades diversas, com alunas e alunos em idades e escolaridades diferentes.

A intenção, portanto, é estudar dois casos (múltiplos experimentos) que replicam a mesma prática da mediação coletiva com condições, contextos e sujeitos diversos, e **construir um conjunto único de dados – apontando as especificidades -, uma vez que o estudo de caso mais amplo é a *práxis* da mediação social transformadora.** Em alguns estudos de casos múltiplos, como esclarece Yin (2015, p. 172), os casos estudados individualmente podem servir como unidades integradas de análise para um estudo de caso mais amplo.

#### **4.1 Um estudo de casos múltiplos - Seleção dos casos**

Os dois processos de mediação coletiva estudados foram realizados em 2011 e 2013, respectivamente, selecionados por serem casos exemplares do projeto, especialmente pelo impacto das ações transformadoras observadas no contexto das suas escolas (ALMEIDA; LEGNANI; BELEZA, 2016). Portanto, a seleção das mediações coletivas, ou dos casos, não se deu por “amostragem”, mas por serem significativos e oferecerem maior probabilidade de esclarecer as questões levantadas na pesquisa (YIN, 2015, p. 30). Por isso se diz que a finalidade do estudo de caso é produzir uma generalização analítica, não estatística (YIN, 2015, p. 22 e 72).

Os casos selecionados foram:

**1 - Caso das transferências compulsórias** - Processo de mediação coletiva realizado por adolescentes do ensino médio, alunos do CED – Centro Educacional São Francisco (Chicão), na cidade de São Sebastião/DF, à época com idades entre 13 e 18 anos (hoje adultos). Local da mediação coletiva: Centro Educacional São Francisco (Chicão), cidade de São Sebastião, escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

**2 - Caso dos ônibus escolares** - Processo de mediação coletiva realizado por alunas e alunos do ensino fundamental (5ºano), da Escola Classe 22, cidade do Gama/DF, à época com idades entre 09 e 10 anos (hoje adultos). Local da mediação coletiva: Escola Classe 22, cidade do Gama, escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Os casos serão apresentados detalhadamente mais adiante, no Capítulo 5.

## 4.2 Produção dos dados

Cabe salientar que a análise do objeto desta pesquisa não decorrerá apenas dos dados levantados nos dois casos em estudo. Isso porque esta pesquisadora esteve imersa no campo da pesquisa durante 13 anos, considerando como campo o projeto Estudar em Paz no contexto escolar com a sua *práxis*, em seus diversos espaços de realização e as variadas dinâmicas de interação social (MINAYO, 2002, p. 54). Para os fins desta pesquisa, houve um destaque para os locais (escolas) e os grupos dos casos estudados.

Essa imersão, ora como pesquisadora participante<sup>81</sup> (na maior parte do tempo), ora como observadora sistemática<sup>82</sup> (em processos pontuais), viabilizou a pesquisa prática e sistemática dos processos de mediação do projeto e uma interação profundamente dialógica e participativa com os sujeitos da pesquisa, considerados agentes ativos da pesquisa e produtores de conhecimento, capazes de intervir na realidade própria (DEMO, 2008, p. 43).

Para o procedimento de coleta e construção dos dados da pesquisa, foram utilizadas técnicas diversas com múltiplas fontes, como **grupos focais, entrevistas, documentos e notas de campo**, no sentido de aumentar a credibilidade e a confiabilidade dos resultados (YIN, 2015). Além das referidas técnicas, para complementar as informações obtidas nestas fontes, a análise foi enriquecida com outros dados gerados durante toda a existência do projeto, de 2009 até a presente data, a partir de anotações pessoais desta pesquisadora, diários de campo, questionários, entrevistas, publicações, gravações de áudio e vídeo e relatórios disponibilizados pela coordenação do projeto Estudar em Paz, junto ao Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos – NEP/UnB.

### 4.2.1 Grupo Focal

Como técnica de produção de dados, o grupo focal começou a ser utilizado durante a Segunda Guerra Mundial, a partir dos primeiros estudos com entrevistas não diretivas em grupo, conduzidos por Robert Merton (KRUEGER; CASEY, 2000, p. 6). Apesar de Merton

---

<sup>81</sup> Segundo Pedro Demo (2008, p.104), a Pesquisa Participante propõe uma inter-relação dinâmica entre a teoria e a prática, confrontando, de forma dialética, a teoria com a realidade concreta, sempre explicitando uma opção política e ideológica. Para o pesquisador participante, resta o desafio de trabalhar com a conjunção de conhecimento e participação, exercitar o saber pensar e intervir juntos e enfatizar o componente educativo deste tipo de pesquisa (DEMO, 2008, p. 130).

<sup>82</sup> Na observação sistemática, também conhecida como estruturada, planejada ou controlada, o observador sabe o que procura e busca respostas com objetivos preestabelecidos, em condições controladas ou específicas (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 78). Nas observações das práticas do projeto, houve o cuidado para que os objetivos e as condições não caíssem na armadilha de criar padrões rígidos demais, a ponto de impedir qualquer originalidade científica.

ser um sociólogo de renome, a entrevista focada, nome utilizado originalmente, não foi bem aceita no meio acadêmico, pois a abordagem quantitativa era predominante. Somente nos anos 1980, a academia redescobriu as entrevistas com grupos focais, que vinham sendo utilizadas com sucesso em pesquisas de mercado, adaptando-a a outros públicos, fazendo um retorno ao trabalho pioneiro de Merton (KRUEGER; CASEY, 2000, p. 7).

Nas últimas décadas, assistiu-se a um aumento significativo do uso desta técnica nas mais diversas disciplinas científicas, bem como de publicações sobre o tema (GONDIM, 2002). Isso porque o grupo focal oferece uma forma específica de acesso aos dados que não se obtém facilmente por outros métodos, como a entrevista individual ou a observação participante (MORGAN, 1997, p. 8).

Morgan (1997, p. 6) define o grupo focal como uma “técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação do grupo sobre um tópico determinado pelo pesquisador”, que combinado com outros métodos, contribui de modo único para a compreensão do fenômeno estudado. Segundo as orientações do autor, o grupo focal deve seguir algumas regras: por uma questão ética, deve-se resguardar a identidade dos participantes; o grupo deve ser homogêneo, com seis a 10 participantes; o moderador, ou moderadora, que conduz o processo de discussão, deve construir um roteiro de entrevista relativamente estruturado.

Com o surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação viabilizadas pela *internet*, surgem também novas metodologias de pesquisa, como o grupo focal *on-line*, realizado em ambiente virtual, com algumas vantagens sobre o grupo focal presencial: diminuição de custos, economia de tempo, facilidade de contato/recrutamento e da participação, principalmente de pessoas em áreas geográficas distintas, uma vez que o pesquisador, ou pesquisadora, e os, as participantes, não precisam se deslocar para um laboratório de pesquisa; rapidez para registrar e armazenar as informações coletadas; os, ou as participantes se sentem mais confortáveis e menos inibidos em um ambiente familiar (virtual) (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Diante da escassez do tempo para a conclusão da pesquisa - economia de tempo - , da dificuldade de deslocamento dos e das participantes convidados, que moram em localidades distintas e até fora do DF (facilidade de recrutamento e participação), e do risco ainda oferecido pelas ondas de contágio da Covid-19 (motivo de saúde pública), os grupos focais foram realizados via *internet (on-line)*, chamados Grupo Focal *On-line* (GFO), de forma síncrona (em tempo real), pela plataforma *Google Workspace Individual*, sem custos para os, e as participantes, com todos os cuidados éticos necessários e sem qualquer prejuízo a sua metodologia (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Foram realizados dois grupos focais *on-line* (GFO), da seguinte forma: um grupo focal *on-line* (virtual) com alunos e alunas da rede pública de ensino do DF, mediadores e mediadoras formados pelo projeto, com dez participantes; um grupo focal com profissionais da educação da rede pública de ensino do DF (professores, professoras, orientadores, orientadoras educacionais, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, supervisores e supervisoras, gestores e gestoras) formados em mediação social pelo projeto, que tenham participado das mediações coletivas com alunos e alunas, com dez participantes. O objetivo foi analisar como os processos de subjetivação política são desencadeados nas atividades de mediação coletiva, orientadas pela mediação social transformadora do projeto, como se segue.

#### 4.2.1.1 *Indicação do local onde foi realizado o estudo*

A pesquisa trata de estudo de dois casos acontecidos em 2011 e 2013, em duas escolas da rede pública de ensino do DF: CED – Centro Educacional São Francisco (Chicão), em São Sebastião/DF e EC – Escola Classe 22, no Gama/DF. No entanto, a pesquisa foi eminentemente documental, junto aos arquivos do projeto Estudar em Paz, das notas de campo e anotações pessoais da pesquisadora, conforme descrito no item 4.2. Para complementar os dados da pesquisa referente a estes casos, foram realizados dois grupos focais *on-line* (GFO) e sete entrevistas *on-line*, por meio da plataforma *Google Workspace Individual*, que foram gravados em vídeo e áudio, e armazenados em arquivos digitais com acesso restrito e em ambiente seguro, em um *drive* externo da pesquisadora responsável.

#### 4.2.1.2 *Recrutamento e estratégias para a garantia de participação*

**Grupo 1** – Com ex-alunas e alunos do projeto que tenham participado das mediações dos casos em estudo.

A abordagem inicial foi realizada por mensagem e/ou ligação direta, com informações preliminares sobre o motivo do convite, via *WhatsApp* e outras redes sociais, pela pesquisadora responsável aos ex-alunos e alunas que participaram dos dois casos, a partir da lista de mediadores e mediadoras constante nos arquivos do projeto Estudar em Paz. Os primeiros 20 estudantes localizados e que responderam ao convite foram contatados por telefone (ligação direta desta pesquisadora), para serem informados mais detalhadamente sobre o tema e os objetivos da pesquisa, a importância da participação na pesquisa, critérios para a participação, possibilidades de desistência (retirada de consentimento), garantia total de

sigilo e anonimato e passos seguintes para escolha de dia e horário para o encontro *on-line* (GFO). Os contatados que aceitaram o convite foram estimulados a escolher uma data e horário que contemplasse a sua participação, que deveria acontecer entre os dias 11 e 14 de maio de 2023. A partir desse *rapport*, o sobrerrecrutamento com a data e horário escolhidos pela maioria garantiu uma participação consistente de 10 (dez) participantes. A busca nas redes e os convites foram feitos entre os dias 07 e 10 de maio de 2023, o grupo focal aconteceu entre os dias 11 e 14 de maio de 2023. Roteiro do grupo focal: em anexo.

**Grupo 2** – Com profissionais da educação formados pelo projeto e que coordenaram processos de mediação coletiva nas suas escolas.

A abordagem inicial foi realizada por mensagem - convite por escrito ou ligação direta, com informações preliminares sobre o motivo do convite, via *WhatsApp* e outras redes sociais, pela pesquisadora responsável aos e às profissionais da educação formados pelo projeto, conforme descrito na metodologia, a partir da lista de mediadores e mediadoras do projeto Estudar em Paz e da Escola de formação dos profissionais da educação – EAPE. Os primeiros 20 profissionais que responderam ao convite foram contatados por telefone (ligação direta desta pesquisadora) para serem informados mais detalhadamente sobre os objetivos da pesquisa, importância da participação na pesquisa, critérios para a participação, possibilidades de desistência (retirada de consentimento), garantia total de sigilo e anonimato e passos seguintes para escolha de dia e horário para o encontro *on-line* (GFO). Os contatados que aceitaram o convite foram estimulados a escolher uma data e horário que contemplasse a sua participação, que aconteceu entre os dias 11 e 14 de maio de 2023. A partir desse *rapport*, o sobrerrecrutamento com a data e horário escolhidos pela maioria garantiu a participação consistente de 10 participantes. A busca nas redes e os convites foram feitos entre os dias 07 e 10 de maio de 2023, o grupo focal aconteceu entre os dias 11 e 14 de maio de 2023.

#### 4.2.1.3 *Crítérios de inclusão e exclusão de participantes*

Grupo 1 – Com ex-alunas e alunos - Somente ex-alunas e alunos da rede pública de ensino do DF formados pelo projeto, e que participaram das mediações coletivas dos Casos 1 e 2, conforme a metodologia da pesquisa.

Grupo 2 - Com profissionais da educação - Somente profissionais da educação (professores e professoras, orientadores e orientadoras educacionais, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, supervisores e supervisoras, diretores e diretoras e vice-diretores ou diretoras) da rede pública de ensino do DF, formados pelo projeto Estudar em Paz ou em

parceria com a Escola de formação dos profissionais da educação – EAPE, que tenham participado como **formadores ou formadoras e coordenadores ou coordenadoras** de mediações coletivas realizadas por alunos e alunas nas escolas da rede pública do DF.

#### 4.2.1.4 *Condições para a garantia de sigilo e confidencialidade, considerando que os grupos focais serão realizados via internet (on-line)*

Os grupos focais *on-line* (GFO) foram gravados em vídeo e áudio através da plataforma *Google Workspace Individual* e armazenados em arquivos digitais com acesso restrito, e em ambiente seguro. Portanto, não estão mantidos em nuvens, redes compartilhadas ou similares, mas em um *drive* externo da pesquisadora responsável. As datas e os horários escolhidos para os grupos focais e os *links* para as salas foram disponibilizadas apenas aos e às participantes. Para maior segurança, os *links* para as salas foram disponibilizados uma hora antes dos eventos. Desse modo, foram mantidos o sigilo do processo e a confidencialidade das informações, assegurando o cuidado ético com a pesquisa.

Os, e as participantes dos grupos focais foram recebidos pela pesquisadora responsável em salas virtuais previamente reservadas e sigilosas, e contaram com a colaboração externa (coparticipante fora da sala, disponível para chamadas *WhatsApp*, por vídeo, mensagem escrita, áudio ou outros), para garantir algum apoio e acolhimento individual, caso houvesse algum risco indesejado, desconforto ou outra dificuldade na participação, até mesmo para a retirada de consentimento. A coparticipante foi a orientadora desta pesquisadora, a professora Viviane Neves Legnani.

#### 4.2.1.5 *Roteiros semiestruturados para os grupos focais- em anexo*

### 4.2.2 *Entrevistas*

A entrevista constitui uma técnica de coleta de dados onde o investigador formula perguntas ao investigado, numa forma de interação social. De acordo com Gil (2008), “muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência da investigação social”, pois constitui uma técnica muito eficiente na obtenção de dados em profundidade. Para esse trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada, que parte de certos questionamentos básicos e apoiados na teoria, mas abre espaço para o surgimento de novas interrogativas, onde

o informante tem liberdade para manifestar-se espontaneamente, como parte ativa no processo de elaboração da pesquisa (DEMO, 2007).

Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas: **três com ex-alunos e alunas** mediadores e mediadoras sociais formados pelo projeto nas escolas, e que tenham participado da **coordenação de mediações coletivas**, incluindo as mediações em estudo; **quatro com profissionais da educação** (professores, professoras, orientadores e orientadoras educacionais, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, supervisores, supervisoras, diretores, diretoras e vice-diretores e diretoras) das escolas onde ocorreram as mediações coletivas. O objetivo é resgatar a memória dos processos e registrar a percepção desses, e dessas participantes, para investigar os processos de subjetivação política desencadeados nas mediações

#### 4.2.2.1 *Local do estudo*

As entrevistas aconteceram em ambiente virtual, conforme será especificado nos itens posteriores.

#### 4.2.2.2 *Recrutamento e estratégias para a garantia de participação*

**Entrevistas com ex-alunas e alunos** - Foram convidados via *WhatsApp*, por ligação direta desta pesquisadora, momento em que houve o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, a importância da participação, os critérios concernentes à participação e à garantia de sigilo e confidencialidade das informações. Todas as alunas e alunos incluídos neste primeiro critério foram convidados, a partir da lista de mediadores e mediadoras do projeto Estudar em Paz (poucos sujeitos estavam dentro deste critério, no máximo 10 alunos e alunas). Dos que aceitarem o convite, os três estudantes mais experientes foram selecionados, que formaram o maior número de alunos e alunas, e coordenaram o maior número de mediações.

**Entrevistas com profissionais da educação** - foram abordados e convidados via *WhatsApp*, por ligação direta da pesquisadora responsável, conforme os critérios de inclusão estabelecidos no item **c. Critérios de inclusão e exclusão de participantes (abaixo)**.

A abordagem (contatos telefônicos e convites) aconteceu nos dias 15 e 16 de maio de 2023 e a realização das entrevistas entre os dias 17 e 20 de maio de 2023.

#### 4.2.2.3 *Crêterios de inclusão e exclusão de participantes*

Para as primeiras entrevistas, foram selecionados três **ex-alunos e alunas** mediadores sociais formados pelo projeto nas escolas da rede pública de ensino do DF, que tenham atuado como **formadores ou coordenadores** de media es coletivas em suas escolas.

As **quatro entrevistas com profissionais da educa o** (professores, professoras, orientadores e orientadoras educacionais, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, supervisores, supervisoras, diretores, diretoras e vice-diretores e diretoras) da rede pública de ensino do DF, das escolas onde ocorreram as media es coletivas seguiram os critérios abaixo:

**Crêterios para inclusão de profissionais da educa o** - Nas escolas do projeto, geralmente existe uma equipe de media o social coordenada por profissionais da educa o e por alunos e alunas da institui o. Para falar sobre os casos, foram convidados e selecionados profissionais destas equipes, com critérios distintos:

**Caso 1 – Caso das transferências compulsórias** - Dentre os componentes da equipe de media o da escola selecionada, foi convidada a profissional da educa o responsável pela coordena o da media o coletiva referente ao Caso 1, que acompanhou todo o processo de media o envolvendo as transferências compulsórias de alunos.

**Caso 2 – Caso dos  nibus** - Dentre os componentes da equipe de media o da escola selecionada, foi convidada a profissional da educa o responsável pela coordena o das media es coletivas referentes ao Caso 2. Como será esclarecido no estudo de caso (Capítulo 4), esta profissional também desenvolveu projeto próprio na sua escola, em parceria com o projeto Estudar em Paz. Por esses motivos, a prioridade foi dada a esta profissional.

**Projetos Próprios, 02 profissionais** – Entrevista com dois profissionais da educa o que tenham participado da coordena o do processo de media o coletiva em escolas diversas, a partir de projetos próprios desenvolvidos nas suas respectivas escolas. Os critérios de inclusão, portanto, foram bem específicos: casos exemplares/significativos de dois profissionais da educa o de rede pública de ensino, formados pelo projeto Estudar em Paz, que **desenvolveram projetos próprios em suas escolas e coordenaram diversas media es coletivas entre alunos e alunas**.

#### 4.2.2.4 *Condições para a garantia de sigilo e confidencialidade, considerando que as entrevistas foram realizadas via internet (on-line).*

Da mesma forma ocorrida com os grupos focais *on-line* (GFO), as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio através da plataforma *Google Workspace Individual* e armazenadas em arquivos digitais com acesso restrito, e em ambiente seguro. Portanto, não serão mantidas em nuvens, redes compartilhadas ou similares, mas em um *drive* externo da pesquisadora responsável. As datas e os horários escolhidos para as entrevistas e os *links* para as salas foram disponibilizadas apenas aos participantes. Para maior segurança, os *links* para as salas foram disponibilizados uma hora antes dos eventos. Desse modo, foram mantidos o sigilo do processo e a confidencialidade das informações, assegurando o cuidado ético com a pesquisa.

Os participantes das entrevistas foram recebidos pela pesquisadora responsável em salas virtuais previamente reservadas e sigilosas, e contaram com a colaboração externa (coparticipante fora da sala, disponível para chamadas *WhatsApp*, por vídeo, mensagem escrita, áudio ou outros), para garantir algum apoio e acolhimento individual, caso houvesse algum risco indesejado, desconforto ou outra dificuldade na participação, até mesmo para a retirada de consentimento. A coparticipante foi a orientadora desta pesquisadora, a professora Viviane Neves Legnani.

#### 4.2.2.5 *Roteiros semiestruturados para as entrevistas- em anexo*

##### **Observações:**

1 - A decisão por realizar os grupos focais e as entrevistas *on-line*, por meio da plataforma *Google Workspace Individual*, se deu para garantir uma maior participação dos sujeitos convidados para a pesquisa, visto que moravam em localidades distintas e não puderam se locomover. Nas práticas do projeto, esta estratégia tem se mostrado bastante eficiente para a garantia da participação de alunos, alunas, professoras e professores em algumas atividades.

2 – Antes da realização dos grupos focais e entrevistas, foi apresentado aos participantes dos grupos focais e entrevistas o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som de Voz, além do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foram devidamente assinados e devolvidos a esta pesquisadora, via *e-mail*.

### Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, dos grupos focais e das entrevistas, foram identificados e quantificados na tabela abaixo, com o cuidado de preservar as suas identidades. Daí a descrição genérica de “ex-alunos/alunas” e “profissionais da educação”.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Grupos	Nº de participantes
Grupo Focal Ex-alunos/alunas	10
Grupo Focal Profissionais da Educação	10
Entrevistas - 03 ex-alunos/alunas mediadores; - 04 profissionais da educação	07
Total	27

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2.3 Documentos

Quanto à pesquisa documental, foram utilizadas as fontes primárias e secundárias (MARCONI, LAKATOS, 2008, p. 49). Como fontes primárias, os documentos utilizados na construção dos dados da pesquisa serão os relatórios de atividades e de coordenação do projeto Estudar em Paz/NEP/UnB, dos anos 2011 a 2022, atas de registro das escolas, vídeos do projeto postados no *YouTube* (produção cultural própria) e matérias jornalísticas/reportagens.

Como fontes secundárias, foram utilizadas quatro pesquisas: os TCCs de Furtado (2011), Carneiro (2014) e Lopes (2017), as dissertações de mestrado de Gaspar (2012), Diniz (2014) e Costa (2020), reportagens e artigos publicados sobre o “Projeto Estudar em Paz” ou que tenham relação com o projeto, os projetos político-pedagógicos e regimentos internos das escolas pesquisadas, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD- CODEPLAN) e outras fontes de dados socioeconômicos referentes às localidades do campo pesquisado, como IBGE e IPEA, Mapa da Violência e Atlas da Violência.

#### 4.2.4 Observação e Notas de campo

A observação, segundo Gil (2008), “constitui elemento fundamental para a pesquisa” e pode ser considerada um método de investigação. Considerando o grau de participação do observador, ou observadora, o autor propõe a seguinte classificação: observação simples (observador ou observadora espectador, que permanece alheio à comunidade; observação simples, espontânea e pouco sistemática); observação participante (observador ou observadora inserido na vida da comunidade, ativo e integrado ao grupo pesquisado); observação sistemática (observador ou observadora tem objetivos, planos e categorias bem definidas).

Considerando o objetivo geral e os específicos desta pesquisa, que envolve a análise de processos de mediação coletiva que ocorreram no passado, nos anos de 2011 e 2013, as observações em forma de relatórios, notas de campo e anotações pessoais da pesquisadora, como pesquisadora participante (DEMO, 2008), foram de fundamental importância para este estudo.

De 2009 até a presente data, esta pesquisadora esteve na coordenação do projeto colaborando no seu desenvolvimento teórico-metodológico, na elaboração de protocolos e roteiros de mediações de mesa (entre pares) e de mediações coletivas. Além da observação participante, a observação sistemática (quando se tem um objetivo preestabelecido) foi primordial para o desenvolvimento da prática da mediação coletiva, diante da escassez de publicações sobre o tema. Nesse sentido, foi necessário criar um rito próprio para as mediações coletivas do projeto, fruto de uma longa pesquisa de campo elaborada junto ao NEP, em conjunto com as, e os parceiros profissionais da educação e as comunidades das escolas públicas do DF. Portanto, esta pesquisa não parte do zero, mas representa a sistematização e a conclusão de um longo período de pesquisa teórica e prática.

### 4.3 Análise dos dados

A opção pela Análise Temática Indutiva<sup>83</sup> (ATI) dos dados decorreu da leitura da destacada publicação das professoras e pesquisadoras Virgínia Braun e Victória Clarke (2006). No texto em questão, as autoras argumentam que a Análise Temática (AT) é um **método analítico** qualitativo ainda pouco reconhecido, mas amplamente utilizado no campo

---

<sup>83</sup> O método indutivo, que norteia esta pesquisa, é um método empirista que parte do particular para a generalização (teórica), que não deve ser buscada *a priori*, mas deve ser um produto posterior ao trabalho de coleta dos dados: parte-se da observação dos fatos ou fenômenos e suas causas, em seguida procura-se a relação entre eles, e por fim produz-se a generalização, fundamentada na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 2008, p. 10 e 11).

da Psicologia, como também em outras áreas. Braun e Clarke (2006) chamam a atenção para a deficiente demarcação do método, ou seja, para a ausência de um quadro balizador que ampare adequadamente a teoria e os métodos da análise temática, e a torne acessível aos, e às estudantes. Daí a importância do artigo das autoras, que busca suprir tal lacuna e oferece orientações teóricas e metodológicas mais consistentes.

Diante da diversidade e complexidade dos métodos de abordagem qualitativa, Braun e Clark (2006) afirmam que a Análise Temática (AT) deve ser considerada um método fundamental para a análise qualitativa, pela sua abordagem acessível e teoricamente flexível, pois pode se adequar a quase todos os quadros teóricos:

A análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método 'contextualista', localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo, e caracterizada por teorias como o realismo crítico (por exemplo, Willig, 1999), que reconhece as formas como indivíduos criam significado de sua experiência, e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites da 'realidade' (BRAUN; CLARK, 2006, p. 7).

A AT é definida como um “método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) contidos nos dados” (BRAUN; CLARK, 2006, p. 7). Esse tipo de análise difere de outros métodos analíticos que buscam padrões que emergem dos dados qualitativos, porque na AT, o pesquisador trabalha com a ideia da **construção** de temas, e um tema deve captar algo relevante sobre os dados em relação à pergunta da pesquisa (BRAUN; CLARK, 2006, p. 9-10). O tema não é construído simplesmente por recorrência (número maior de repetição), mas por uma questão de prevalência, e esta terá seus critérios determinados pelo pesquisador<sup>84</sup>. O importante é que o pesquisador seja claro no tipo de análise que quer fazer, que apresente uma rica descrição dos dados (de um conjunto de dados ou de um aspecto em particular), para que os temas representem verdadeiramente os dados.

Para esta pesquisa, os temas serão construídos de forma indutiva, de baixo pra cima, fortemente orientados pelos dados, mas não totalmente desvinculados do interesse teórico da pesquisa. A intenção é fazer uma combinação entre a abordagem indutiva e a teórica para enxergar *através* do conjunto de dados, como dizem Braun e Clark, visto que a AT não opera por regras rígidas.

---

<sup>84</sup> Braun e Clarke (2006, p. 9) explicam que o pesquisador ou pesquisadora determina a prevalência do tema ou dos temas, mas é relevante que descreva claramente como “mediu” a prevalência.

Não há regras rígidas, mas as autoras oferecem um passo a passo para orientar o pesquisador na AT, embora as fases não obedeçam estritamente esta ordem, pois estão sujeitas a um movimento de idas e vindas:

Quadro 2 - Fases da Análise Temática

<b>Estágio</b>	<b>Descrição do processo</b>
1. Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais
2. Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código
3. Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas:	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema
6. Produzindo o relatório:	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise

Fonte: (BRAUN; CLARK, 2006).

#### **4.4 Condições para a privacidade em toda a metodologia do projeto**

A identidade (nomes e outros dados) dos, e das participantes será mantida em absoluta confidencialidade, bem como qualquer informação que possa identificar seus locais de moradia, estudo e trabalho. Também houve o cuidado máximo em não relacionar os entrevistados e entrevistadas a eventos que tragam algum risco para a sua integridade física ou moral. Os cuidados estão de acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012, item III.2.i, ao orientar que as pesquisas devem

[...] prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa,

garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

#### 4.5 Qualidade formal, política e ética da pesquisa

Além de prezar pela **qualidade formal**, que busca manter este trabalho dentro da lógica, da técnica e dos ritos acadêmicos usuais, e pela **qualidade política**, no sentido de que esta pesquisa não é neutra e tem fins e conteúdos voltados para a transformação social (por uma sociedade participativa, com igualdade e justiça social) (DEMO, 2007, p. 25), uma das principais preocupações desta pesquisa, que envolve seres humanos, é a **questão ética**. De antemão, estão assegurados o respeito à dignidade humana e aos direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ainda mais quando o projeto estudado e esta pesquisadora estão vinculados ao núcleo de Direitos Humanos desta Universidade. Nesse sentido, o projeto da pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde (CEP/FS)/UnB, por meio da Plataforma Brasil.

#### 4.6 Limitações da pesquisa

Nenhum trabalho científico é isento de limitações e informá-las não desmerece qualquer pesquisa (VARGAS; MANCIA, 2019). As limitações deste estudo dizem respeito aos aspectos gerais que envolvem as pesquisas de natureza qualitativa, pela sua complexidade e profundidade teórica, como também aos seguintes aspectos específicos: quanto à singularidade da mediação em estudo, a mediação social transformadora – tal especificidade impossibilita a pesquisa sobre o tema em trabalhos anteriores; quanto aos locais da pesquisa - o contexto escolar é amplo e diverso, e cada escola possui características sociais, econômicas e culturais bastante diversas; quanto aos sujeitos da pesquisa – como cada comunidade escolar é única, as formas de participação nas mediações coletivas são diversas, o que afirma a autonomia dos mediandos (participantes) na condução dos processos.

## CAPÍTULO 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição e análise dos dados serão apresentados da seguinte forma: primeiramente, os dois casos serão apresentados individualmente, em profundidade de modo contextualizado. Conforme adiantado no Capítulo 4, não se trata de comparar os casos entre si, mas de analisar o mesmo processo - de desencadeamento de processos de subjetivação política - em duas mediações coletivas com temas/motivos diferentes, em duas escolas em localidades diversas, com alunas e alunos em idades e escolaridades diferentes.

### 5.1 Descrição dos Casos

Os dois processos de mediação coletiva estudados foram realizados em 2011 e 2013, respectivamente, selecionados por serem casos significativos do projeto, não por amostragem, especialmente pelo impacto das ações transformadoras observadas no contexto. A finalidade deste estudo de caso é produzir uma generalização analítica, não estatística.

Os casos selecionados foram:

1 - **Caso das transferências compulsórias** - Processo de mediação coletiva realizado por adolescentes do ensino médio, alunos e alunas do CED – Centro Educacional São Francisco (Chicão), na cidade de São Sebastião/DF, à época com idades entre 13 e 18 anos (hoje adultos). Local da mediação coletiva: Centro Educacional São Francisco (Chicão), cidade de São Sebastião, escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

2 - **Caso dos ônibus escolares** - Processo de mediação coletiva realizado por alunos e alunas do ensino fundamental (5º ano), da Escola Classe 22, cidade do Gama/DF, à época com idades entre 9 e 10 anos (hoje adultos). Local da mediação coletiva: Escola Classe 22, cidade do Gama, escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

#### 5.1.1 *Caso das Transferências Compulsórias*

Este caso será apresentado em maior profundidade, especialmente o seu contexto, pois nele está representado todo o percurso na construção da *práxis* da mediação social transformadora na experiência do Projeto Estudar em Paz, em toda a sua complexidade, com seus objetivos, características, conteúdos, práticas e procedimentos. Sem essa exposição profunda e contextualizada, não seria possível analisar o potencial desta mediação no

desencadeamento de processos de subjetivação política, a partir da prática da mediação coletiva.

O processo de mediação que envolveu o caso das transferências compulsórias foi conduzido por alunas e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no CED – Centro Educacional São Francisco (doravante denominado Chicão), localizada no bairro São Francisco, na cidade de São Sebastião, Distrito Federal.

Nome da escola: Centro Educacional São Francisco

Cidade: São Sebastião, Distrito Federal

Data da criação da escola: 28.03.2008

Turnos: matutino, vespertino e noturno

Níveis de ensino ofertados: Educação fundamental (8º e 9º), Ensino médio e EJA- Educação de Jovens e Adultos

#### **O contexto:**

De acordo com as informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CED São Francisco – Por Ti São Sebastião (2014, p. 9 - 11) (em anexo), que vigorou entre os anos de 2008 a 2014, o Chicão iniciou as suas atividades no ano de 2008, para atender a demanda da comunidade de São Sebastião, uma vez que a cidade só dispunha de uma única escola de ensino médio, o CEM 01. No ano de 2008 e até agosto de 2009, a escola funcionou provisoriamente, em caráter emergencial, no espaço do CAIC Unesco, em São Sebastião. Durante o ano de 2008, a escola atendeu cerca de 600 alunos, com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2009, com 12 salas de aula, a escola atendeu 928 alunos, oferecendo apenas as 12 disciplinas obrigatórias do Currículo do Ensino Médio, além da Parte Diversificada e atividades de reforço escolar. Em agosto de 2009, a escola recebeu a sua nova e definitiva sede, o Centro de Ensino Médio São Francisco, com 3.718 m<sup>2</sup> de área construída, localizada na Rua 17, Lote 100, Área Especial no Bairro São Francisco (daí o seu nome). Com 20 salas de aula e 50 turmas distribuídas nos três turnos, a escola passou a atender cerca de 2 mil alunos.

No PPP em referência (2014, p. 13), considerada a realidade da comunidade, descrevendo-a como “sócio-econômicamente carente”, a escola ressaltou o papel da gestão em dois sentidos:

Sendo assim, o papel da gestão dessa escola é o de coordenar o processo de ensino/aprendizagem, focalizando a aprendizagem do aluno, e das ações empreendidas nesse sentido, com a finalidade da apropriação do conhecimento como forma de transformação pessoal e social. Igualmente, buscar a participação das famílias e da comunidade como forma de implementar as ações empreendidas no

âmbito escolar e permitir que essas ações voltadas para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho se ampliem, tornando nosso aluno autônomo e apto a monitorar o processo além da escola.

A preocupação em desenvolver ações voltadas para a geração de renda, uma forte demanda da comunidade, fez com que a escola fizesse parcerias com várias entidades, como o Instituto Brasília Ambiental do Distrito Federal (IBRAM), trabalhar a questão ambiental, o Instituto Federal de Brasília (IFB), em parceria com o PRONATEC (para oferecer cursos profissionalizantes), além de ofertar oficinas e cursos diversos nos finais de semana, inclusive no campo do esporte, arte e da cultura (cursos de moda e *design*, de organização de eventos, oficinas de dança, teatro, cenografia e arte), diante da escassez dessas atividades na cidade.

A demanda da comunidade justifica-se tendo em vista os dados socioeconômicos da época, de acordo com a pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos/Pesquisa de Emprego e Desemprego/2009 (DIEESE/PED), que inseria São Sebastião entre as cidades de menor renda do DF (Grupo 3 - Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Paranoá, São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas). De acordo com os dados da Codeplan (2009), em pesquisa sobre “Domicílios Precários na Baixa Renda do Distrito Federal”, elaborada a partir dos dados da Pesquisa Domiciliar Socioeconômica (PEDS), em 2009, a renda da grande maioria da população (88,1%) de São Sebastião era de até um salário mínimo. Os dados da pesquisa apontaram, ainda, que as populações residentes nos domicílios precários eram formadas, majoritariamente, por pessoas de cor/raça negra (82,5%) e com baixa escolaridade (14,2% com nível médio e menos de 1% conseguiu concluir o superior).

Foi nesse cenário que o projeto Estudar em Paz chegou à escola, em janeiro de 2009, a convite do ministério da Justiça, dentro do programa Mídia e Cidadania, em parceria com o Instituto Pró-Mediação, sob a coordenação de Flávia Tavares Beleza e Bárbara Silva Diniz. Naquele mês de janeiro, no período das férias, houve uma oficina de mediação de conflitos para 41 estudantes selecionados pela escola.

Figura 1 - Divulgação do projeto Mídia e Cidadania

correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2009/01/18/interna\_cidadesdf,67447/estudantes-do-dist

ações **CORREIO BRAZILIENSE** Acervo Estudantes do Distrito Federal usam férias para aprender noções de cidadania

postado em 18/01/2009 17:24

Estudantes do ensino médio de uma escola pública de São Sebastião, no Distrito Federal, estão aproveitando as férias para fazer um curso sobre mídia e cidadania. Quarenta e um alunos do Colégio São Francisco participam, até o dia 30 deste mês, do projeto Oficinas de Mídia e Cidadania, promovido pelo Ministério da Justiça. A escola de São Sebastião é a primeira a fazer o curso, criado com o objetivo de ampliar o debate sobre os direitos humanos, os meios de comunicação de massa e a classificação indicativa nos filmes, programas de televisão, teatros e shows. Desde o dia 14, os adolescentes assistem a palestras sobre temas relacionados à cidadania, fazem visitas a exposições de arte e aos principais órgãos políticos do país, além de participar de oficinas. Ao final do curso, os conhecimentos adquiridos serão abordados em um produto real desenvolvido pelos próprios estudantes, que poderão optar por fazer um programa de rádio, TV, jornal impresso ou portal da internet. ;Queremos aproveitar o período de férias escolares de forma bastante produtiva e educar esses jovens, formando uma consciência cidadã, afirmou o secretário nacional de Justiça, Romeu Tuma Júnior. Segundo o secretário, o desenvolvimento do senso crítico, da análise e da produção de audiovisuais entre os jovens são a expectativa do projeto, que ainda é piloto, mas deve ser difundido em outras escolas do país. Tuma também ressaltou a importância do curso como um exemplo dos objetivos do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). A atuação da secretaria nesse projeto realça alguns dos princípios do Pronasci, em especial, a formação do estudante por meio de atividades culturais de paz nas comunidades. ; Conhecer e entender as leis sobre direitos humanos, como as estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, foram algumas das informações que atraíram a atenção de muitos dos participantes. A estudante do 2º ano do ensino médio Denise Guimarães de Almeida, de 14 anos, por exemplo, disse que descobrir que tem direitos e pode exigí-los foi um importante aprendizado. ;Estamos aprendendo muita coisa. Ontem mesmo aprendi muito sobre as leis que existem sobre os direitos da criança e do adolescente. Eu não sabia muito sobre isso ; foi o que achei de mais interessante nas palestras, contou Daniela, que não se arrepende de ter trocado alguns dias das férias escolares para fazer as oficinas do curso. ;Com certeza está valendo a pena, afirmou. O curso tem a participação de profissionais das Secretarias Nacional de Justiça, Especial dos Direitos Humanos e da Receita Federal, do Sindicato de Jornalistas do Distrito Federal, do jornal Correio Braziliense, da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Pró-Mediação e da Universidade de São Paulo (USP). As escolas interessadas em aderir ao projeto poderão entrar em contato com o Departamento de Justiça, Classificação Títulos e Qualificação, pelo telefone (61) 3429-3330.

Fonte: Correio Braziliense (2009)

Figura 2 - Encerramento do programa Mídia e Cidadania, certificação dos alunos

estudarempaz.blogspot.com/2009/

quarta-feira, 12 de agosto de 2009

### CHICÃO - INAUGURAÇÃO

O Ced São Francisco, carinhosamente chamado de Chicão, tem cerca de 900 alunos e é dirigido por Leisa Sasso e Ghisa Porto, que nos receberam para um curso de verão, em janeiro de 2009. Fomos falar sobre Mediação Social, dentro do projeto Mídia e Cidadania, do Ministério da Justiça. Assim começou o nosso caso de amor!  
Foto: Leisa e Ghisa

Fonte: Blog do projeto

Diante do sucesso da oficina, a diretora Leisa Sasso e a vice-diretora, Ghisa Porto, abriram as portas da escola para que fosse implementado um projeto-piloto de mediação de conflitos, na modalidade da mediação social, durante todo o ano de 2009. Naquele ano, foi oferecido o primeiro curso de Formação em Mediação Social para 30 estudantes da escola, no

período noturno, com um programa de 100h, que abrangia conteúdos de mediação de conflitos, direitos humanos, ética e cidadania<sup>85</sup>.

Figura 3 - Primeira turma do Chicão (2009)



Figura 4 - Visita do programa Profissão Repórter, da Rede Globo



Fonte: arquivo da autora

Nos anos seguinte, 2010 e 2011, os cursos tiveram a carga-horária reduzida para 40h de formação e outras 20h complementares de supervisão das mediações (que, na verdade, nunca terminavam), no sentido de passar mais rapidamente ao atendimento da comunidade escolar e da comunidade circunvizinha (bairro). A ideia era suprir alguma deficiência no conteúdo a partir da prática, nas supervisões individuais e coletivas das mediações. Pesquisando outros cursos de mediação escolar pelo mundo, constatou-se que nenhum oferecia uma carga horária tão extensa (100h), apropriada apenas à formação de mediadores e mediadoras profissionais. A maioria dos cursos de mediação escolar oferecia entre 15 e 30h de formação, com conteúdos bastante restritos e superficiais, na avaliação das coordenadoras. Apesar desses parâmetros, o projeto manteve uma carga horária mais alta para incluir conteúdos que interessavam à mediação social, para além da mediação de conflitos tradicional<sup>86</sup>, como aqueles relacionados aos direitos humanos e à cidadania.

Tratava-se de um campo muito novo de aprendizagem para todos os envolvidos, projeto e escola, um momento de construção da mediação social e sua *práxis*. Inclusive, porque havia uma enorme carência de publicações sobre a mediação de conflitos no contexto escolar. A mediação social francesa oferecia a teoria e as orientações para o desenvolvimento desta mediação em alguns contextos (no transporte, nos bairros, nos hospitais...), mas não nas

<sup>85</sup> Todas as fotos do acervo do projeto foram transformadas em figuras (desenho), para proteger a identidade das e dos participantes.

<sup>86</sup> Aqui, em referência à mediação de conflitos como método alternativo de resolução de conflitos.

escolas. Na França, a mediação social no contexto escolar só foi desenvolvida em 2013, conforme apuração desta pesquisadora, *in loco*. Ou seja, no contexto escolar, o projeto Estudar em Paz foi pioneiro no desenvolvimento deste tipo de mediação.

Dessa forma, quase que tateando no escuro, estudando a teoria da mediação social francesa, desenvolvendo a sua prática e voltando à reflexão teórica, a *práxis* da mediação social foi se construindo coletivamente. Primeiramente, acoplando a filosofia da mediação social com a prática da mediação de conflitos tradicional. Explicando melhor: a mediação social francesa não oferecia orientações para a prática da mediação formal (de mesa, para duplas ou pequenos grupos), propriamente dita. Ao menos não estava disponível pela *internet*, pois esta pesquisadora só teve acesso ao manual de práticas da mediação social - *Pratiques Professionnelles de la Médiation Sociale* - , produzido pela associação *France Médiation* (que atua em parceria com o governo francês), quando da visita a esta instituição, na cidade de Paris, em 2013. Portanto, a prática desenvolvida no Chicão foi criada de forma bastante original.

Nos moldes do que foi explanado no Capítulo 3, a mediação formal ou de mesa está voltada para conflitos interpessoais (foto) ou de pequenos grupos, conduzidas por estudantes, professores, professoras, servidoras e servidores da escola. A mediação coletiva, realizada com grupos maiores, está voltada para temáticas que envolvem a comunidade (foto). O que se incentivava, na prática, é que os conflitos ou violências tratados na mediação formal deveriam se transformar, na medida do possível, em temas geradores para as mediações coletivas. Isto porque os conflitos e as violências considerados pessoais, na grande maioria das vezes diziam respeito à coletividade.

Figura 5 - Mediação formal



Figura 6 - Mediação coletiva



Fonte: acervo do projeto

Quanto ao conteúdo do programa da formação, os módulos tratavam de cinco eixos principais, além da proposta do projeto Estudar em Paz, que abria os cursos: a mediação social (à época ainda não era a Transformadora), conflitos, violências, mediação formal e mediação coletiva. As formações dos alunos e alunas nas escolas eram realizadas por estudantes da UnB, extensionistas do projeto, que recebiam a mesma formação no NEP:

Figura 7 - Estudantes/UnB formação NEP



Figura 8 - Estudantes/UnB formação NEP



Fonte: acervo do projeto

Apesar dos temas comuns, as formações de professores e estudantes tinham suas singularidades, pois alguns temas eram orientados à formação da **professora mediadora** ou **professor mediador**, outros para a **aluna mediadora** ou **aluno mediador**. Por isso, não era permitido misturar os segmentos durante os módulos mais teóricos (mediação social, conflitos e violências). Nos módulos mais práticos, que envolviam a mediação formal e a coletiva, poderiam até se unir, caso houvesse interesse das turmas.

Na formação dos alunos e das alunas, o conteúdo mais específico estava relacionado, por exemplo, à reflexão sobre a alta mortalidade dos jovens negros nas periferias, à compreensão das relações de poder na escola e na sociedade e à necessidade de se criar, enquanto alunos e alunas, espaços de diálogo e participação coletiva dentro da escola, conforme *slides* abaixo:

Figura 9 - Slide formação alunos e alunas, Chicão/2011(foto *internet*)

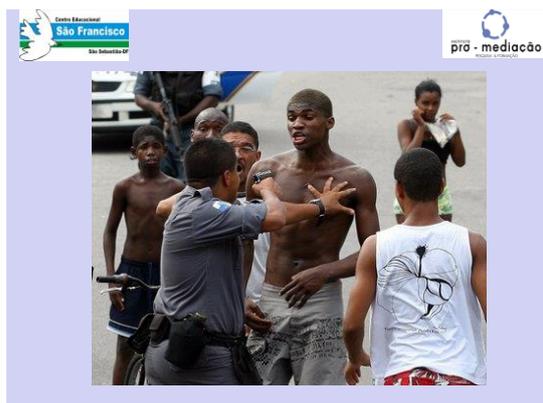


Figura 11 - Slide formação alunos e alunas, Chicão/2011

Figura 10 - Slide formação alunos e alunas, Chicão/2011 (foto *internet*)



Figura 12 - Slide formação alunos e alunas, Chicão/2011(foto *internet*)



Fonte: acervo do projeto

No mais, a formação para todos os segmentos sempre esteve orientada, prioritariamente, à criação, à reparação e ao fortalecimento do laço social, dentro de uma proposta dialógica e participativa, desde o seu conteúdo até a sua forma, no sentido transformação social. Para tanto, numa inspiração fortemente freiriana, era preciso aprender ou reaprender a ler a realidade/mundo, com todos os seus conflitos e violências, para então transformá-la. No contexto em que se desenvolvia este projeto, as violências, de todos os tipos, faziam parte do cotidiano da escola. Com a mediação, a comunidade aprendeu a enxergá-las e nomeá-las. Para compreender melhor o contexto do Chicão, um vídeo sobre o projeto foi produzido pelo programa Fantástico, da Rede Globo, em 2010, e pode ser acessado na plataforma *YouTube*<sup>87</sup>

<sup>87</sup>Video disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=hTuAx9Ff5AM>.

No Chicão, entre 2009 e 2011, foram formados cerca de 150 mediadores e mediadoras sociais na escola, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos e alunas, professores, professoras, gestores, gestoras, orientadoras e orientadores educacionais, corpo técnico-administrativo, servidores e servidoras, e pais, mães, e responsáveis. Todos participavam ativamente das mediações formais e coletivas, após cumprida a carga horária mínima de 40h de formação, quando passavam a atender sob supervisão (fotos dos alunos, alunas, professores, professoras, servidoras, servidores, pais e comunidade em formação).

Figura 13 - Formatura alunos e alunas, Chicão/2010



Figura 14 - Formatura alunos e alunas, Chicão/2010



Figura 15 - Formatura professoras e professores, Chicão/2009



Figura 16 - Formatura servidores e servidoras da limpeza, Chicão/2010



Fonte: acervo do projeto

De acordo com a metodologia do projeto, a primeira turma de alunas e alunos formados em cada escola deveria iniciar o processo de conquista de um espaço para a criação do Núcleo de Mediação da escola. Conquista porque não está dado, e as escolas públicas têm carência de espaço livre. Esse seria o primeiro desafio para o grupo, que teria que dialogar,

refletir e agir de forma coletiva e organizada e não-violenta, colocando em prática todo o aprendizado da mediação<sup>88</sup>.

O Núcleo seria um espaço tranquilo e reservado, de acolhimento da comunidade (escolar e circunvizinha), de agendamentos e realização de mediações, com garantia de sigilo sobre os atendimentos e temas ali tratados<sup>89</sup>. Além disso, o Núcleo deveria ser um importante espaço de discussão, de supervisão e de **coordenação** dos alunos e alunas mediadores, em especial, onde poderiam se reunir e planejar as suas ações coletivas. Eis o momento em que, verdadeiramente, a escola entra em ebulição, quando as alunas e alunos mediadores começam a “se meter em tudo”, segundo os adultos da escola, ou seja, quando compreendem o real sentido da palavra participação (DEMO, 1988). A conquista do Núcleo, seja qual for a sua estrutura física ou material, constitui uma fase fundamental do projeto. Imagens dos Núcleos do projeto:

Figura 17 - Núcleo Chicão/2010

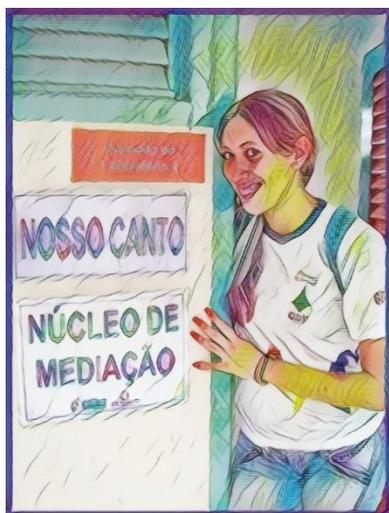


Figura 18 - Alunos e alunas pintando o Núcleo Chicão 2010



<sup>88</sup>Após a experiência do Chicão, o primeiro desafio passou a ser a “mediação de formatura”, em que as alunas e alunos escolheriam um conflito ou violência para trabalharem pela sua transformação ou eliminação, conduzidos por eles próprios. A conquista do Núcleo passou a ser o segundo desafio. Essa experiência será relatada no Caso 2.

<sup>89</sup>Nos casos de conflitos emergentes (sérios, em ebulição) e violências, estes devem ser reportados à coordenação do projeto e ao serviço de orientação educacional da escola. Mas tudo com muito cuidado e de forma esclarecida, no sentido de garantir a proteção e o direito de menores de idade e vulneráveis, na forma da lei. Nos atendimentos de mediação em que aparecem as violências, quando as rodas não são temáticas, os mediadores e mediadoras são formados para fazer a intervenção correta, no sentido de acolher, primeiramente, e em seguida, acionar a colaboração de um adulto.

Figura 19 - Núcleo do Chicão



Figura 20 - Núcleo do Paranoá



Fonte: acervo do projeto

Como se pode notar, no Núcleo de mediação do Chicão, e assim aconteceu em todos os outros Núcleos, as mediadoras e mediadores ficavam responsáveis pela pintura, estruturação e ambientação/decoração do espaço. Apenas dois pontos foram estabelecidos pelo projeto: a cor da sala deveria ser lilás, a cor da mediação (e das salas de mediação em todos os âmbitos, inclusive no judiciário), por uma questão de unidade estética; a necessidade de uma mesa redonda com quatro cadeiras, no mínimo, para os atendimentos da mediação formal. A necessidade de outros móveis, materiais e equipamentos ficaria a cargo das mediadoras e mediadores, conforme decisão deles. No Núcleo do Chicão, os móveis foram doados pela comunidade, a partir do movimento das mediadoras e mediadores.

Com o Núcleo estruturado, os mediadores e mediadoras passaram a atender a comunidade diariamente, em dupla, durante duas horas, no turno contrário das suas aulas, em escalas de atendimento planejadas semanalmente. Eles tinham livre acesso ao Núcleo, bastando pegar a chave com a orientadora educacional, assinando a folha de registro. A dupla que pegasse a chave ficava responsável pelo Núcleo.

Por exemplo:

Segunda 8 às 10h Maria e João

Segunda 10 às 12h José e Mário

Manter o Núcleo sempre aberto e com mediadores e mediadoras à disposição foi uma estratégia pensada para facilitar o acesso à mediação. De início, como a prática poderia causar alguma estranheza ou desconfiança, o fato de estarem sempre à disposição poderia gerar até uma curiosidade, o que já seria um atrativo. Nesse sentido, os mediadores e

mediadoras relatavam casos interessantes de alunos e alunas que entravam apenas para olhar os cartazes nas paredes, ou mesmo para zombar e logo saíam. Depois, voltavam e perguntavam uma coisa ou outra, até que sentavam e falavam de um conflito. Outro caso exemplar foi de uma servidora da limpeza, que entrava e varria sala várias vezes no mesmo dia. Perguntava uma coisa ali, outra aqui, até que um dia sentou-se na mesa da mediadora e falou de uma vizinha que espancava a filha, que precisava de ajuda.

As duplas, nos seus horários de atendimento, tinham a tarefa de receber as pessoas e escutar as suas demandas, registrar os conflitos e violências e dar os encaminhamentos devidos. No caso dos conflitos, ficavam responsáveis por convidar a/s outra/s pessoa/s envolvida/s no conflito, e agendar o dia da mediação. O agendamento era feito conforme a disponibilidade dos envolvidos e dos mediadores e mediadoras que faziam a mediação (sempre em dupla), conforme a escala semanal, no turno contrário as suas aulas. Só havia uma exceção: o caso de alunas ou alunos suspensos que voltavam à escola, e eram encaminhados para a sala de mediação antes de irem pra sala de aula. Essa mediação era agendada pela orientação educacional, e já ficava tudo preparado para recebê-los ou recebê-las no primeiro horário, no sentido de oferecer uma oportunidade de diálogo e reflexão com seus pares, sem a presença das pessoas adultas da escola.

No entanto, é importante ressaltar: a mediação não é obrigatória, trata-se de um processo voluntário. Mesmo nos casos de suspensão ou de iminente transferência, participa quem quer, pois a mediação não faz parte do sistema disciplinar da escola. A nosso ver, pela própria ideia de ser uma mediação transformadora torna-se impossível pensar que uma transformação possa ser compelida.

Feitos os agendamentos, as mediações aconteciam no núcleo, conduzidas por dois mediadores ou mediadoras, em comediação. Dois cuidados importantes na hora de convocar os mediadores: atentar para a representatividade dos segmentos da comunidade, e para as idades dos participantes (mediadores, mediadoras e mediandos<sup>90</sup>). Assim, se o conflito envolver aluno ou aluna e professor ou professora, os mediadores serão um aluno, ou aluna (da mesma faixa etária do mediando aluno ou aluna) e um professor ou professoras; se for entre professores, dois mediadores ou mediadoras professores; entre aluno ou aluna e servidor ou servidora, um mediador aluno ou aluna, e outro servidor ou servidora, assim por diante. Essa representatividade gera confiança entre os participantes e diminui a tensão do processo.

---

<sup>90</sup>Mediandos são as partes atendidas no processo de mediação.

Presentes nas mediações, somente os dois mediadores ou mediadoras e os envolvidos nos conflitos ou violências leves<sup>91</sup>, na mesa (mediação formal) ou em círculo (mediação coletiva), em rodas de diálogo que poderiam durar até 1h30, no máximo, conforme o tamanho dos grupos. No caso de conflitos e violências relacionados à determinada turma e/ou professor ou professora, as mediações coletivas poderiam acontecer nas salas de aula. Mediações com professores ou professoras pediam uma preparação especial, com conversas prévias (pré-mediações) com todos os segmentos envolvidos, separadamente, sempre no sentido de promover a intenção educativa e transformadora do processo.

A questão dos registros dos atendimentos e das mediações gerou alguma polêmica, inicialmente. Como a confidencialidade é um dos princípios mais importantes da mediação, a matéria discutida deve ficar em sigilo, assim como o que foi dito, e por quem. Mais recentemente, de acordo com a Lei da Mediação (13.140/2015), o que é revelado no procedimento de mediação não pode ser usado no Tribunal e o mediador, ou mediadora, inclusive, não pode ser testemunha ou fornecer quaisquer informações, salvo com autorização expressa das partes. Por analogia, as informações produzidas no Núcleo de Mediação da escola não poderiam ser divulgadas nem usadas junto à direção, muito menos para punir alguém, a não ser que se tratasse de algum delito ou crime contra a ordem pública.

No entanto, o projeto estava acontecendo dentro de uma escola e com menores de idade envolvidos. Foi preciso pensar desde as questões éticas e legais, espaços e procedimentos, até a produção de simples formulários e relatórios de mediação<sup>92</sup>. Optou-se por privilegiar a oralidade e a confidencialidade, na medida do possível (ética e legalmente), e a concisão nos registros escritos. Nos formulários de atendimento e nos relatórios não constavam os nomes dos participantes das mediações, só o gênero, os anos e as turmas. No campo do “motivo da mediação”, mediadores e mediadoras escreviam o tema do conflito ou violência em uma linha. No “resultado da mediação”, em poucas palavras, o mediador ou mediadorarelatava um desfecho resumido do encontro. Formulário de Sessão de Mediação de mesa – em anexo

---

<sup>91</sup>Conforme já foi esclarecido, as violências sempre eram reportadas às coordenadoras do projeto e à orientação educacional da escola. Nos casos leves de violência (do tipo verbal ou física e sem maiores danos), após passarem pela orientação educacional e se reunirem com os familiares (caso necessário), os alunos eram encaminhados para a mediação, como mais uma etapa no processo de compreensão e superação conjunta desses impasses.

<sup>92</sup> Neste capítulo, já foi levantada a dificuldade que as idealizadoras do projeto enfrentaram, incluindo esta pesquisadora, em se construir a práxis da mediação social no contexto escolar, levando em conta as publicações existentes à época, muito precárias em termos teóricos e metodológicos.

Os relatórios completos das mediações, com informações mais detalhadas sobre os casos, dificuldades na condução e desafios gerados pelos temas trazidos eram registrados no “Caderno do Mediador” (cada mediador ou mediadora tinha o seu) ou no Formulário de Mediação Coletiva, e eram trabalhados nas supervisões quinzenais. Nas supervisões, os relatórios serviam para aprofundar a reflexão sobre certos conflitos e violências, e aprimorar a prática do mediador ou mediadora, não eram entregues à direção da escola. (Formulário de Mediação Coletiva – em anexo)

Qual a finalidade desses registros de forma tão simplificada? Para a direção da escola, foi explicado que a mediação social não tinha como finalidade individualizar condutas, culpabilizar indivíduos, promover consensos (e/ou pedidos de desculpas) ou estimular o cumprimento de regras regimentais. Os formulários trariam as informações necessárias para a escola construir um panorama ou um mapa dos conflitos e violências que afetavam o contexto escolar como um todo, e criar estratégias de enfrentamento mais direcionadas. Se os registros apresentassem, por exemplo, alguns casos de “piada homofóbica” acontecendo entre os meninos, no primeiro ano B do turno matutino, a escola já teria informação suficiente para planejar como lidar com tal situação (tipo de violência, gênero, ano, turma e idade). Os sujeitos lidariam com essa questão na mediação formal, em sigilo (a depender da gravidade do caso, sob supervisão) e segurança, mas o tema da homofobia seria trabalhado em mediações coletivas com toda a comunidade escolar, resguardadas as identidades dos envolvidos. Ao mesmo tempo, a escola poderia realizar atividades específicas sobre o tema da homofobia com o primeiro ano B, outras com a escola em geral, como filmes, oficinas, palestras, dentre outras.

Esses esclarecimentos sobre o projeto e a *práxis* da mediação social são fundamentais para compreender o sentido e o alcance dos procedimentos de mediação do projeto, que são a mediação formal e a mediação coletiva. A mediação formal foi a prática principal do projeto, mas por pouco tempo. Desde o início, a orientação para os mediadores, quando do relato de conflitos e violências nas mediações formais, era perguntar o seguinte: “você acham que essa questão só diz respeito a você, ou mais pessoas passam por isso aqui na escola?”. Na grande maioria das vezes, as respostas evidenciavam que as questões afetavam o coletivo e as pessoas não se manifestavam, por medo ou desinformação. Logo as mediações coletivas começaram a ganhar mais espaço e hoje são a prática principal do projeto, tanto pelo seu alcance - pois trata de questões que afetam a coletividade -, quanto pelo seu potencial transformador - pois envolve o coletivo em reflexões e ações conjuntas, assim as transformações tendem a ser mais profundas e consistentes. Por isso as mediações coletivas

foram escolhidas como casos exemplares neste estudo, pois revelam todo o potencial transformador desta mediação, inclusive no campo da subjetividade.

Em agosto de 2011, o Chicão, em plena atividade mediadora, com cerca de 100 mediadoras e mediadores formados e atuantes, reportagem no Fantástico, escolas do Brasil inteiro querendo o projeto, viagens para vários estados com as mediadoras da escola, quando surge um dos casos de mediação mais emblemáticos do projeto: o caso das transferências compulsórias.

A história começou assim. Em 31 de agosto de 2011, uma mãe e sua filha (adulta, professora de outra escola) procuraram o Núcleo da Mediação para denunciar que o filho menor de idade (Aluno A<sup>93</sup>), estudante do 2º ano, fora expulso da escola por uma briga com um colega, também expulso, sem direito à legítima defesa. Segundo o relato das duas, a briga acontecera no dia 29 de agosto, durante um jogo de futebol na aula de Parte Diversificada (PD), que não teve grandes conseqüências, e não foi oferecida uma segunda chance para os alunos permanecerem na escola. Relataram que foram chamadas à direção e que a decisão de transferência foi comunicada pela vice-diretora, após votação do Conselho de Classe. Como na escola existia um projeto de mediação de conflitos, ela perguntou o motivo pelo qual o projeto não estava funcionando. Informaram, inclusive, que outros alunos haviam sido transferidos no mesmo período. Perplexos, os mediadores e mediadoras do plantão registraram a demanda, ficaram de apurar os acontecimentos e dar um retorno para a mãe e a irmã.

Pesquisando as Atas da Direção que registraram o caso, foi possível reconstruir os passos de um processo bastante rápido e com relatos um tanto sucintos, a considerar a radicalidade da sanção aplicada, que resultou na transferência compulsória de dois alunos.

Nos referidos registros, consta que, no mesmo dia da briga, dia 29 de agosto, a mãe foi chamada na escola e prontamente compareceu (ATA, 2011, p. 76):

*Aos vinte nove dias do mês de agosto de dois mil e onze o professor Cristiano encaminhou para a direção os alunos Aluno A, 2º B matutino e Aluno B, 2º J matutino. Os alunos se agrediram durante a atividade de PD Futsal (agressão física durante uma partida de Futsal). As famílias estão sendo comunicadas e os deprovs sendo preparados, conforme Regimento Interno da escola aprovado pelo conselho e entregue aos alunos em sala de aula no primeiro semestre de 2011. A senhora, mãe do Aluno A, compareceu a escola e ficou ciente dos fatos e recebeu o Deprov do filho. Sem mais, assino com os presentes (A Direção).*

---

<sup>93</sup> Para proteger a identidade dos alunos, são identificados como Aluno A e Aluno B. Assim como os nomes direção e coordenação, que são utilizados de forma genérica para proteger a identidade dos profissionais da escola. Os nomes das e dos participantes foram suprimidos das atas e outros documentos.

Observa-se que, nessa primeira reunião com a direção, a mãe soube da briga, foi comunicada da transferência e já recebeu o Declaração Provisória de Transferência do filho (DEPROV), um documento expedido pela escola em casos de transferência, “com validade de até 30 (trinta) dias, contendo os dados indicativos da vida escolar do estudante, para orientar a IE/UE<sup>94</sup> de destino na efetivação da matrícula”, conforme o manual da secretaria Escolar do Sistema de Ensino do Distrito Federal – 2018.

Na primeira Ata da Direção, foi citado que os procedimentos estavam de acordo com o Regimento Interno da escola. O Artigo 53 do Regimento, que ampara a medida adotada, foi descrito na Ata do segundo encontro, que aconteceu no dia 30 de agosto (2011, p. 76), quando a direção da escola se reuniu com os familiares dos dois alunos para informar o motivo das transferências:

Aos 30 dias do mês de agosto de 2011 reuniram-se na coordenação a Direção, o coord, digo supervisor pedagógico, um professor e a senhora mãe do Aluno B e a senhora mãe do Aluno A e a irmã do Aluno A. O professor C. relatou os fatos ocorridos na quadra de esportes no dia vinte e nove de agosto de 2011 durante a aula da PD – Futsal. Os alunos Aluno A, 2ºB e o Aluno B, 2º J se agrediram durante a atividade, o professor já havia separado a briga (agressão). Voltaram a se agredir e a se ameaçar após a segunda separação da briga e a caminho da direção o Aluno A continuou ameaçando o aluno B. O professor leu o “Art. 53. O aluno, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções; não necessariamente nessa ordem: I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III – suspensão, com tarefas escolares, de, no máximo 3 (três) dias letivos, e/ou com atividades alternativas na instituição educacional, IV – transferência por comprovada inadaptação ao Regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança ou de outros.” As famílias estão argumentando que não gostariam que os filhos fossem transferidos. As famílias justificaram que os filhos são adolescentes e que a situação não foi gravíssima e que os alunos deveriam ter uma segunda oportunidade. Lucília orientadora de, digo, educacional lembrou que o Aluno B é um aluno com comportamento inadequado e que a família já foi chamada várias vezes pela orientação educacional. A família sugere um termo de compromisso. A orientadora argumentou que isso poderia provocar problemas mais graves. A Direção propôs que reunirá o conselho e retornará na próxima reunião, no dia 31/trinta e um de agosto de 2011, às dez horas. Assinaram os presentes.

Como se pode ver, os familiares alegaram que o caso não foi gravíssimo e que os alunos deveriam merecer outra oportunidade, sugerindo até um termo de compromisso. Quanto ao Aluno A, a orientadora alegou que vinha apresentando um comportamento inadequado, mas não há relato de suspensões prévias, somente de convocação de familiares. Quanto ao Aluno B, não há referência a nenhum tipo de sanção prévia ou relato de mau

---

<sup>94</sup> Instituições Educacionais que integram a Rede Privada de Ensino (IE). Unidades Escolares que integram a Rede Pública de Ensino (UE).

comportamento. Ao final, a proposta foi reunir o Conselho Escolar para decidir a questão, e convocaram uma nova reunião com os familiares para o dia seguinte.

Ainda no dia 30 de agosto, não se sabe o horário, a direção se reuniu com os professores e professoras da escola para deliberarem sobre as transferências dos dois alunos. Não há referência ao Conselho Escolar, apenas à votação de 13 professores e professoras do turno matutino, em que todos votaram a favor da transferência dos alunos, num procedimento bastante sumário, como se pode verificar (2011, p. 77):

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de 2011 os professores do turno matutino reuniram-se para deliberar sobre os alunos que praticaram violência física ontem durante a aula de PD na quadra – o Aluno A 2º J e o Aluno B 2º B. Em votação, o professor A. explicou que outro dia durante a aula de matemática o Aluno B agrediu verbalmente uma colega, de forma desrespeitosa; a professora J. (História) relatou que hoje durante o intervalo, o Aluno A está na Escola- e com o grupo de colegas “está afirmando que como sua mãe veio a Escola não será transferido”. Em votação, todos os professores assinaram e votaram pela transferência.

(Segue uma lista com o nome de 13 professores e suas assinaturas)

Os demais presentes que participaram da reunião direcionada pela Direção, concordaram plenamente c/ a transferência e argumentaram que ser uma Escola Mediadora é diferente de permitir agressão e que os alunos envolvidos praticaram tal ação. Sem mais nada a declarar, assinamos.

Vale destacar que, pela primeira vez, houve alguma menção ao projeto de mediação vigente na escola, de forma superficial. O Chicão considerava-se uma Escola Mediadora, como se pode notar, mas havia uma visão equivocada do que isso significava<sup>95</sup>.

Por fim, no dia 31 de agosto, na última e definitiva reunião da Direção com os familiares, a decisão final sobre as transferências foi comunicada, com a presença de um representante da DRE (2011, p. 78).

Aos vinte, digo, trinta e um dias do mês de agosto do mês, digo, do ano de dois mil e onze aconteceu a reunião com a família dos alunos Aluno A 2º J e Aluno B 2º B para resultado da transferência dos citados alunos. A reunião começou com a leitura das atas anteriores e a presença do representante da DRE A. que começa fazendo alguns questionamentos sobre a presença das famílias nas reuniões e participação onde a mãe do Aluno A explicou sua participação na vida escolar do filho. A Direção esclareceu mais uma vez que os alunos citados não estão sendo transferidos por desempenho escolar, mas sim por agressão física. A irmã do Aluno A argumentou que: o seu irmão não representa perigo a escola, foi um caso isolado – também que sua família é presente e participativa. A Direção leu na página setenta do Regimento Escolar (SEDF) – Art. 193 sobre transferência de alunos, foi lembrado mais uma vez sobre a entrega do Regimento Interno no início do ano aos alunos e a necessidade de cumpri-los. A. fez explicações sobre o direito de defesa e que a família deve e pode procurar. A irmã argumentou que desta forma a escola está excluindo e não educando, pois dar oportunidade p/ resolver e mudar de atitude das pessoas é educar. Uma briga de futebol não pode ser motivo p/ a transferência, sim de erro. A Direção esclareceu que o Conselho decidiu manter a transferência. A mãe informou que seu filho não pode ir p/ o Centrão – pois de acordo com sua fala -

---

<sup>95</sup> Esta questão será melhor debatida no Capítulo da análise e interpretação dos dados.

existe uma guerra na cidade e o aluno A teria dificuldade em circular daquele lado da cidade, por isso vai recorrer o máximo que for possível para que o filho permaneça na instituição. O Aluno B argumentou que corre risco do outro lado, que vários colegas já foram furtados. A Direção reafirmou que a decisão do Conselho será mantida. O Aluno B informou junto a sua irmã que trabalha (estágio) no período vespertino e não tem possibilidade de sair do emprego agora. Sem mais nada a declarar assinamos:

Dessa reunião cabe destacar alguns pontos para uma análise futura: um familiar argumentou que a escola está excluindo e não educando; que o representante da DRE questionou sobre a presença das famílias nas reuniões da escola, ao que uma das mães se disse bastante participativa; não houve questionamento sobre a participação dos alunos envolvidos no processo de transferência; foi alegado que o Regimento Interno foi entregue aos alunos no início do ano, que era de conhecimento de todos e não foi cumprido; que só agora a família foi esclarecida sobre o direito de defesa, e que deveria buscá-lo. Note-se que não há referência alguma ao projeto de mediação da escola.

No entanto, algo mais importante merece ser destacado: os familiares informaram que “existe uma guerra na cidade”, e os filhos correriam riscos na outra escola - o Centrão -, e ao circularem naquele lado da cidade. Os próprios alunos relataram os tipos de riscos que correriam, inclusive à integridade física deles, conforme se vê na Ata. Além disso, um dos alunos informou que perderia o seu “emprego”, em que atuava como estagiário, no período vespertino. Com a decisão sacramentada, nada disso foi considerado.

Foi nesse momento que a família do aluno procurou o Núcleo de Mediação da escola. Após a reunião inicial com a mãe e a irmã do aluno, como foi adiantado, alguns mediadores e mediadoras se reuniram, imediatamente, para discutir o caso. O assunto já estava fervendo na escola, muitos alunos e alunas já estavam revoltados e era preciso agir com celeridade. Decidiram, então, convidar a vice-diretora (então substituta da diretora) para uma mediação coletiva, que prontamente aceitou, e foi marcada para o dia seguinte. Assim daria tempo de convocar os demais mediadores e mediadoras da escola, ao menos os, e as que estivessem disponíveis no turno da manhã.

Esta pesquisadora, coordenadora do projeto, foi informada do acontecido e passou a acompanhar o processo a partir desta mediação coletiva, mas como observadora participante. O protagonismo foi todo dos mediadores e mediadoras, que desde o início tomaram as rédeas do caso, e foram decidindo juntos os próximos passos. Todos os relatos e imagens aqui

expostos foram extraídos de relatórios da coordenação do projeto Estudar em Paz e do *blog* do projeto<sup>96</sup>, mas especialmente de notas de campo da pesquisadora.

Conforme o combinado, a mediação coletiva com a direção aconteceu no dia primeiro de setembro de 2011, no Núcleo de Mediação da escola. Compareceram mediadores e mediadoras representantes de quase todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, alunas, servidores, servidoras, diretoria), como se pode acompanhar nas postadas do *blog*:

“Primeiro momento (01.09.2011): mediação com a representante da direção da escola para falar da preocupação dos alunos, alunas, mediadoras e mediadores quanto às transferências compulsórias. Chegaram à conclusão que uma mediação coletiva mais ampla seria necessária, para levar o tema aos demais representantes da escola. Mediação super tranquila!” (Descrição do *blog* do projeto<sup>97</sup>)

Figura 21 - Mediação coletiva c/ direção



Figura 22 - Mediação coletiva direção



A mediação coletiva aconteceu com tranquilidade, como descrito no *blog*, no Núcleo de Mediação da escola. O objetivo foi dialogar com a direção para compreender o caso das transferências dos dois alunos, a partir da demanda dos familiares. De início, foi perguntado se realmente as transferências ocorreram, e se outros alunos, ou alunas, foram penalizados. A resposta da vice-diretora foi a seguinte: quatro alunos foram transferidos em apenas uma semana e cerca de 12 alunos durante o ano. O motivo foi o que mais chocou mediadores e mediadoras. Havia uma espécie de “tolerância zero” na escola: “brigou, saiu da escola”, disse a representante da direção. Como nunca souberam disso? Essa questão foi a mais perturbadora do encontro.

<sup>96</sup> Para conhecer o *blog*, consultar o seguinte endereço: <http://estudarempaz.blogspot.com/2011/>

<sup>97</sup> *Blog* do projeto Estudar em Paz, disponível em: <http://estudarempaz.blogspot.com>

Alguns trechos dessa mediação são reveladores do impacto das informações recebidas:

*Pergunta de mediadores (P): Por que expulsar sem passar pela mediação?*

*Resposta da direção (R): Cheguei e segui a orientação: brigou, saiu da escola. Foi uma solicitação dos professores e não ouvi vocês. Vou arcar com as conseqüências.*

*P: Por que nós não participamos do conselho? Esse assunto é de interesse dos alunos também. Nós não estamos sendo utilizados, nosso trabalho não é reconhecido.*

*R: Vocês não têm nada a ver com isso. Eu sentei com a direção e decidi. Erramos? Sim. Neste momento, eu não posso voltar atrás. Fizemos um conselho e decidimos.*

*P: A partir de qual momento criaram a lei do “brigou, saiu”?*

*R: Não sei. Cheguei de licença e já estava assim. Vocês têm barreiras, nós também temos.*

*Desabafo de um mediador: A reportagem do Fantástico foi uma mentira, porque os conflitos não chegam pra nós.*

*R: Podemos fazer uma assembléia, com ata, com todos. Nós erramos, não houve a mediação antes. Eu tenho um problema enorme, eu gerei o problema e assumo a responsabilidade. Vamos aproveitar para mudar.*

*P: Quem decidiu que não teria mediação nos casos de briga?*

*R: Não sei. Aproveitem para mostrar a força do projeto.*

*Proponho uma assembléia nos três turnos. Registrando tudo, do meu erro até o movimento.*

*Desabafo de uma mediadora: Você firmou um compromisso conosco e voltou atrás.*

*Resultado da mediação coletiva:*

*Proposta dos mediadores - uma mediação coletiva para discutir o conflito com a comunidade escolar.*

*Pauta - a expulsão sumária de dois alunos (transferência compulsória).*

*Participantes - representantes de turma; representantes dos mediadores, representantes do grêmio, professores e direção.*

Data da mediação coletiva com a comunidade escolar: no dia seguinte, em 02.09.2011, tendo em vista o mal-estar gerado na escola.

A representante da direção acatou e ficou de convocar os professores e a direção.

Os mediadores e mediadoras ficaram de convidar os demais representantes de turmas.

### **A preparação da mediação e a coleta de informações**

Após o encerramento da mediação coletiva com a direção, os mediadores continuaram reunidos para organizar a mediação coletiva do dia seguinte. Primeiramente, pediram a Ata da Direção e confirmaram: “a Ata diz que eles foram expulsos por causa da briga”. Em seguida, foram ler o Regimento Escolar citado na Ata da Direção. Após a leitura, fizeram a pergunta:

“cadê os outros artigos do Regimento?”. Isto porque no Regimento Interno<sup>98</sup> da escola (em anexo) só constavam três artigos, todos voltados aos deveres dos alunos e alunas, vedações e punições. Nada sobre direitos dos alunos e das alunas, deveres dos professores e professoras, ou da direção:

Divididos em grupos, enquanto alguns mediadores e mediadoras foram mobilizar os estudantes, outro grupo foi procurar o Regimento completo e informações sobre transferências e expulsões de alunos ou alunas. Nessa busca, pesquisando pela *internet*, encontraram uma circular do ministério Público, a Recomendação Nº 3 – da PROEDUC –, de 16 de junho de 2011<sup>99</sup>. O documento era recente e atendia completamente as necessidades do grupo. Dentre as considerações contidas no documento, as seguintes mereceram destaque:

**RECOMENDAÇÃO N. 03/2011–PROEDUC, de 16 de junho de 2011.**

**Ementa:** Transferência compulsória. Adoção de medidas alternativas pela instituição de ensino. Observância do Regimento Interno. Ampla defesa e contraditório. Necessidade de matrícula em outra instituição de ensino.

**O MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS**, por suas Promotorias de Justiça de Defesa da Educação, no exercício de suas funções institucionais previstas na Constituição Federal (artigos 127 e 129, inciso II) e na Lei Complementar 75/93 (art. 5º, incisos I, II, alínea “d”, e inciso V, alínea “a”), e

<sup>98</sup>Regimento Interno em anexo.

<sup>99</sup> O documento completo está nos anexos.

CONSIDERANDO que o ensino fundamental e médio possuem como características o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, bem como o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 32, inciso IV e 35, inciso III);

CONSIDERANDO que a adoção da transferência compulsória afronta os objetivos acima transcritos;

CONSIDERANDO que a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação entende que as escolas devem adotar medidas alternativas que visem integrar o aluno faltoso à comunidade escolar e prevenir novas situações de indisciplina, inclusive podendo adotar a mediação como forma de resolução de conflitos;

CONSIDERANDO que o fato gerador da aplicação da transferência compulsória pode ser solucionada com ação pedagógica da escola objetivando alcançar alteração comportamental do estudante no seio escolar e que a sanção disciplinar aplicada não guarda a devida proporcionalidade com a real missão institucional do estabelecimento de ensino;

CONSIDERANDO que a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação entende que a transferência compulsória somente pode ser utilizada em situação de extrema excepcionalidade, materializada quando houver risco à



A transferência compulsória seria uma sanção disciplinar desproporcional e que deveria ser utilizada em situações de extrema excepcionalidade, após esgotadas outras medidas de integração do aluno na comunidade escolar. Tal excepcionalidade estava bem descrita no Art. 53, inciso IV do Regimento Escolar da secretaria de Estado da Educação: IV - transferência por comprovada inadaptação ao regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno ou da aluna, da garantia de sua segurança ou de outros. O Art. 53 do Regimento Escolar da SEEDF foi citado na Ata da Direção e lido para as famílias, mas apenas parte dele. O parágrafo quarto constava no caput do artigo do Regimento (§4º As sanções podem ser aplicadas gradativamente, ou não, dependendo da gravidade ou reincidência da falta), mas o parágrafo quinto foi suprimido (§5º No caso de aplicação de sanções ao aluno, é garantido o direito ao contraditório e à ampla defesa, com a presença dos pais ou dos responsáveis, quando menor de idade).

O mais surpreendente para os mediadores e mediadoras, foi a descoberta da supressão do Regimento Interno do Chicão de todo o Art. 54, fundamental para garantir o cumprimento do artigo 53, principalmente no que diz respeito à garantia do contraditório e da legítima defesa:

Art. 54. Deverão ser observadas na aplicação da sanção de transferência do aluno por inadaptação ao regime escolar, prevista no artigo 53 deste Regimento:

I - somente poderá ser aplicada por deliberação do Conselho de Classe.

II - o Conselho de Classe deverá convocar o Conselho Tutelar para reunião que deliberará sobre a possível transferência de aluno, submetendo-a ao crivo do Conselho Escolar, não assumindo, contudo, caráter impeditivo quando de sua impossibilidade.

III - será permitida a presença na reunião do Conselho de Classe do representante de turma do aluno que se encontre na iminência de ser transferido, quando se considerar relevante.

IV - em caso de transferência, será permitido, quando conveniente, a participação de, no máximo, três testemunhas na reunião do Conselho de Classe, devendo-se efetuar os devidos registros.

V - ao aluno transferido por inadaptação é assegurada a vaga em outra instituição educacional da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e, sempre que possível, próximo de sua residência, tendo ainda assegurado o atendimento específico, tanto pela instituição educacional como pela Diretoria Regional de Ensino.

VI - a transferência à outra instituição educacional ocorrerá, sempre que possível, em período de férias e recessos ou entre bimestres letivos.

Da leitura das Atas da Direção, os mediadores observaram que houve uma reunião com os professores e professoras para a deliberação sobre as transferências, mas que o Conselho Escolar e o Conselho de Classe não foram adequadamente incluídos no processo, conforme orienta o Art. 54 e seus incisos.

Na preparação para a mediação coletiva do dia seguinte, as Recomendações da PROEDUC foram valiosas para fortalecer a argumentação dos mediadores e mediadoras:

**RESOLVE****RECOMENDAR**

À Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal e aos Diretores Regionais de Ensino do Distrito Federal que, no âmbito de suas atribuições, divulguem a todas as escolas da rede pública de ensino, que:

1) a transferência compulsória somente pode ser utilizada após esgotadas outras medidas para integração do aluno na comunidade escolar e em situação de extrema excepcionalidade, materializada quando houver risco à integridade física do discente ou de outras pessoas;

2) as direções das escolas devem respeitar as normas previstas no Regimento Escolar no que tange a transferência compulsória, seguindo todo o trâmite previsto e oportunizando ampla defesa, contraditório e participação dos pais e responsáveis, sob pena de ilegalidade da medida;

3) seja assegurado ao aluno transferido compulsoriamente outra vaga em escola pública, sendo a nova matrícula um

requisito para que se realize a transferência, sob pena de responsabilização da autoridade competente.

No que diz respeito à preparação e realização da mediação coletiva com a comunidade escolar, é imprescindível salientar um movimento decisivo dos mediadores e mediadoras, e que torna este caso exemplar: os mediadores e mediadoras decidiram assumir o lugar de parte, de participantes da mediação, delegando a outros segmentos a função de mediadores. Abriam mão da coordenação do processo porque, como alunos e alunas, e de posse de informações que poderiam beneficiar toda a comunidade, não se sentiram capazes ou não quiseram manter a posição de imparcialidade que se exige do mediador ou da mediadora. Abriam mão, inclusive, da comediação. No entanto, como se verá, todo o aprendizado da mediação social foi colocado em ação.

A esta pesquisadora coube a tarefa de encontrar outros mediadores e mediadoras da escola, ou de fora dela, que se dispusessem a coordenar a mediação coletiva. Diante da exigüidade do tempo, dois professores da escola, formados pelo projeto, aceitaram a incumbência.

Ao final do dia, de posse do Regimento Escolar e da Recomendação do ministério Público, devidamente impressos e grifados, os mediadores dividiram suas tarefas e foram para suas casas estudar os documentos e preparar as suas falas/argumentações.

Ainda naquela noite, um grupo de mediadores e mediadoras adotou uma segunda decisão surpreendente: liderados por uma mediadora, decidiram criar um folheto para informar aos alunos e alunas tudo o que estava acontecendo na escola, já prevendo a dispensa das aulas. Trocaram mensagens por *e-mail* até bem tarde, na intenção de criar um material contundente. Na manhã seguinte, já chegaram na escola com dezenas de folhetos impressos e começaram a distribuí-los, conforme modelo abaixo:

Figura 23 - Folheto confeccionado e distribuído pelos alunos

## A próxima vítima pode ser você

**Você sabe por que a Escola São Francisco está parada no dia de hoje?!?!?!**  
**Você sabe porque estão reunidos, no auditório, Direção, Professores, Alunos e Mediadores???**  
**Você conhece os seus direitos?**  
**you conhece o Regimento Interno da Escola?**  
**Você sabe porque os professores podem usar telefone celular na sala de aula e você não pode?**

Se não sabe, eu vou lhe contar! Estão todos reunidos para discutir porque alunos estão sendo expulsos, sem ter direito de se explicar, sem ter ao menos o direito de passar pela Mediação (projeto que faz parte da proposta pedagógica da escola). Nos últimos meses, alunos estão sendo expulsos sem direito de se defender, sem direito de explicar o que aconteceu. O argumento usado: Regimento Interno! Você já leu o Regimento? Você poderia dizer onde está escrito que agressão leva diretamente à expulsão? Então pessoal vocês acham correto um colega de vocês ser expulso por um impulso, algo de momento, algo que nunca havia acontecido? E se fosse você? Chegou a hora de mostrarmos que nos importamos com o que acontece na escola, porque hoje foi um colega nosso mas o próximo pode ser você, cobre os seus direitos, se informe, e não aceitem mais



serem reprimidos. Você não pode usar celular em sala, mas porque alguns professores podem? Você acha isso correto? Lutar pelo direito de igualdade é interesse seu, meu, nosso. Todos os dias nos ensinam que devemos correr atrás do nosso direito. Se juntem a nós e vamos lutar pela mudança do REGIMENTO INTERNO e que ele seja construído coletivamente por todos nós da escola. Você sabe da Mediação de Conflitos? A mediação propõe a REFLEXÃO sobre as RELAÇÕES e AÇÕES na escola. A mediação, mais do que um método de solução de conflitos, é uma prática social que educa para a convivência, para a democracia, para o reconhecimento e rejeição de todos os tipos de violência, dentro dos princípios estabelecidos pela cultura de paz e dos direitos humanos.

### A mediação

A mediação coletiva aconteceu no período da manhã, em 02 de setembro de 2011, no auditório da escola, com a presença de representantes dos mediadores e mediadoras, de todos os, e as representantes de turma, todos os professores e professoras, gestores e gestoras da escola. Foi a maior roda de mediação coletiva do projeto, com cerca de 50 participantes. Não é possível precisar o número correto, os nomes dos participantes (ainda que permanecessem em sigilo), nem mesmo o teor completo das falas, pois o Relatório da Mediação foi extraviado e não consta nos registros da escola. Os relatos aqui feitos são fruto de anotações de campo desta pesquisadora<sup>100</sup>, que acompanhou todo o processo como observadora.

Figura 24 - Mediação coletiva



Fonte: Imagem do *blog*

Figura 25 - Mediação coletiva



Fonte: Imagem do *blog*

---

<sup>100</sup> A pesquisadora atuou como pesquisadora participante, como observadora do processo.

Como se vê nas fotos, os participantes se organizaram na roda da mediação de forma bem segmentada. É possível observar que professores e professoras sentaram-se todos juntos, ao lado direito da roda, mediadores e mediadoras na parte da frente, os, e as representantes de turma, e demais alunos e alunas na parte de cima e à esquerda.

Na hora combinada, o professor mediador fez a abertura da mediação, de forma simplificada: apresentou-se, apresentou o comediador (um colega professor), saudou os participantes, falou sobre a forma de participação (bastando levantar a mão, que o comediador faria a inscrição, pela ordem), e sobre a questão do respeito entre os participantes. Em seguida, passou a palavra para os mediadores e mediadoras, que solicitaram a mediação. Nas mediações coletivas, cabe esclarecer que o início pode acontecer de duas formas:

- 1) Quando a roda é temática, a partir de um conflito ou violência escolhidos pelo coletivo ou pela necessidade institucional - começa por quem quiser falar, bastando levantar a mão e se inscrever.
- 2) Quando uma pessoa ou um grupo específico solicita a mediação - a prioridade é dada a quem solicitou, caso seja do seu interesse (pessoa ou grupo).

No caso em tela, como os mediadores e mediadoras solicitaram a mediação, uma mediadora desse grupo iniciou o diálogo, relatando o caso a todos os participantes. Contou como souberam das transferências compulsórias e do sistema de “tolerância zero” instalado na escola, sobre os familiares dos alunos que procuraram a ajuda da mediação (os nomes foram mantidos em sigilo) reivindicando uma ampla defesa, sobre o alto número de transferências da escola, sobre a mediação coletiva com a representante da direção ocorrida no dia anterior, e a decisão de levar este conflito para o coletivo.

Em seguida, e assim se aprende na mediação, no sentido de diluir a liderança e distribuir as falas, outro mediador detalhou o processo de transferência dos dois alunos, das informações encontradas nas Atas da Direção e no Regimento Interno do Chicão, e como este processo de transferência não beneficia alunos e alunas. O principal: que o procedimento não seguiu o rito do Regimento Escolar da secretaria de Estado da Educação.

Nesse momento, o professor de educação física que presenciou a briga e encaminhou os alunos para a direção, relatou o acontecimento. Que houve reincidência, porque eles brigaram duas vezes no mesmo jogo. Disse que não houve nenhuma proposta de mediação por parte da direção, que apenas seguiram o Regimento Interno da escola.

Um aluno levantou a mão e questionou o Regimento, no sentido de que as regras não são claras. Pediu mais transparência nas regras de expulsão: “o que seria leve, grave ou gravíssimo”, perguntou. “Foi só uma briga no futebol”, disse ele.

Aproveitando a solicitação, um mediador esclareceu que o Regimento Interno é incompleto, que só traz os deveres do aluno, ou da aluna, mas não os seus direitos, nem os deveres dos professores e professoras. Argumentou, também, que o Regimento deveria ser discutido e construído com toda a comunidade escolar, não imposto de cima para baixo.

Um professor pediu a palavra e ponderou: “Na sociedade, todos têm que seguir regras. Aqui é que se define o seu futuro”.

Mais exaltado, outro professor disse que o argumento de “foi só uma briguinha” não existe mais, que aqueles alunos “são muito violentos e o professor tem que se proteger”. Que “eles já vinham procurando por isso”, ou seja, a expulsão. Completou: “são verdadeiros animais”, “só quem está na engrenagem sabe onde o parafuso aperta”.

Um mediador argumentou que os alunos expulsos estavam correndo risco de vida na outra escola, que não consideraram o problema das gangues que existem em São Sebastião. Ainda, que no Chicão não estavam em risco, mas na outra escola, sim.

Uma mediadora pontuou que não adiantava discutir se os alunos “são ou não violentos”, mas se o procedimento de transferência foi seguido conforme está no Regimento. Questionou se o Conselho Escolar reuniu-se e votou, se a família pôde participar do processo, e se houve mesmo direito à ampla defesa. No caso, pelo que constava, a decisão de transferência foi comunicada desde o início, destacou.

A partir desse momento, foi se delineando a estratégia dos mediadores e mediadoras. A questão da violência, ou não, dos envolvidos não seria considerada por eles (algo subjetivo), mas o procedimento e a legislação (componente objetivo da questão). A intenção era reverter a transferência por um aspecto formal, pois esse seria irrefutável. Nessa oportunidade, a mediadora apresentou o documento da PROEDUC, citando as recomendações:

- Só deveria haver transferência compulsória após esgotadas todas as medidas cabíveis: a escola tem a mediação e não a utilizou.
- Deveriam garantir a ampla defesa, o contraditório e a participação dos pais: as famílias foram apenas comunicadas, não houve ampla defesa, nem conheciam os seus direitos.
- A transferência compulsória deveria garantir a segurança dos alunos e de outros, mas colocava em risco a vida dos alunos transferidos.

Um professor, sem ter-se inscrito, dirigiu-se à mediadora: “Quem é você pra falar em direitos, se você mata aula direto?”. “Você não representa ninguém”.

A mediadora, então, respondeu: “Professor, não estamos aqui pra falar de mim, mas de um conflito coletivo”. Aliás, essa frase foi repetida algumas vezes durante a mediação. Diante de algum ataque pessoal/individual, eles chamavam à responsabilidade coletiva.

O posicionamento firme e sereno dos mediadores acirrou os ânimos de alguns professores. Dois ou três deles ficaram mais agressivos, inclusive com os professores mediadores que conduziam o processo. Discutiram com os dois mediadores, quase houve agressão física, enquanto a maioria permaneceu sentada e calada. Apenas uma professora se encorajou e pediu respeito ao trabalho dos alunos e alunas mediadoras, mas também foi agredida verbalmente.

Após algum tempo, os professores mediadores conseguiram retomar o processo e encaminhar para o encerramento. Um representante da direção verbalizou que “foi uma falha nossa”, e que “deveríamos ter mais participação nas decisões”.

Uma professora destacou que “transferência é eufemismo”, pois na realidade o processo é de expulsão mesmo. Posicionou-se contra as transferências.

Para finalizar, os professores mediadores perguntaram quais sugestões de medidas educativas poderiam adotar para evitar as transferências.

Sugeriram:

- Fazer uma reunião com todos os pais para esclarecer sobre o Regimento Escolar;
- Melhorar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões.
- Utilizar e divulgar mais o dispositivo da mediação de conflitos da escola.

A representante da direção afirmou que agora estavam mais “prontos para fazer isso”, ou seja, prontos para utilizar melhor a mediação e ampliar a participação nas decisões da escola.

Um professor colocou-se contra a ampliação da participação, afirmando conclusivamente: “isso cheira a armadilha”.

Enquanto a mediação coletiva transcorria dentro do auditório, os demais alunos e alunas foram liberados. A intenção, segundo a direção, era diminuir a tensão dentro da escola. Na visão dos mediadores e mediadoras, a intenção era desmobilizar os, e as estudantes. Se fossem embora, não entenderiam o que estava acontecendo na escola. Para manter os alunos na porta da escola, e pressionar a direção, professores e professoras, distribuíram os folhetos e ficaram conversando sobre as transferências compulsórias e outros direitos violados na escola.

A repercussão desse movimento da mediação foi enorme, ultrapassando a regional de ensino e chegando até a sede da secretaria de Educação. Os estudantes transferidos não

voltaram imediatamente, mas foram convidados a voltar no ano seguinte. Dos 12 transferidos, pelo que consta nos registros, 11 voltaram. Um garoto transferido faleceu, vítima de violência.

Em decorrência deste processo de mediação, esta pesquisadora, coordenadora do projeto junto NEP, foi “aconselhada” a afastar-se da escola, temporariamente, até que os ânimos se acalmassem. Os mediadores e mediadoras tomaram a frente do projeto e permaneceram realizando as mediações na escola. No ano seguinte, as práticas de mediação continuaram, mas sem a coordenação do Projeto Estudar em Paz/NEP. Com o tempo, e sem a formação de novos mediadores e mediadoras, o projeto foi se extinguindo. Mas não completamente, pois há relatos de que o espírito da mediação social ainda sobrevive nas ações pedagógicas da escola.

### **5.1.2 Caso dos Ônibus Escolares**

Diferentemente do caso anterior, o caso dos ônibus escolares não decorreu de uma demanda espontânea da comunidade escolar, mas de uma escolha de alunos e alunas do ensino fundamental, recém formados em mediação social, como uma mediação de formatura. Ao final de cada curso de formação, conforme já explicitado, as turmas eram orientadas a escolher um tema/motivo para conduzirem, eles mesmos, um processo de mediação real. Era uma parte essencial do processo de consolidação da aprendizagem.

A “mediação de formatura” consistia em uma etapa nova no programa do projeto, inserida após a experiência do CED São Francisco. Conforme a prática da mediação social foi se complexificando, considerou-se importante exercitar a fase prática desde o início dos cursos. Muito da parte teórica já acontecia com a turma reunida em círculos de diálogo.

Nome da escola: Escola Classe 22

Cidade: Gama, Distrito Federal

Data de criação da escola: 18 de agosto de 1971

Turnos: matutino e vespertino

Graus de ensino: Educação Infantil, Classe Especial e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

O contexto:

O projeto Estudar em Paz chegou à Escola Classe 22 por intermédio da orientadora educacional da escola, que fizera o curso de mediação social do projeto, em 2010. O curso foi oferecido para gestores, gestoras, orientadoras e orientadores educacionais da Regional de

Ensino do Gama. Durante a formação, a orientadora questionou se havia alguma experiência do projeto com alunos do ensino fundamental, séries iniciais. Como não havia, essa questão impulsionou, por parte desta orientadora e outras colegas, a criação de um projeto de mediação com uma metodologia que atendesse aos alunos e alunas da Educação Infantil até o 5º ano:

*Este projeto interventivo surgiu a partir do diagnóstico de um grupo de orientadoras educacionais da Coordenação Regional de Ensino do Gama ao perceberem que a falta de uma metodologia comum de resolução de conflitos gerava um excesso de encaminhamentos e sanções dadas aos alunos que demonstravam comportamentos inadequados como indisciplina, desrespeito, agressividade, violência e outros (projeto).*

Após esta formação, as orientadoras criaram um projeto próprio, o “Mediação de conflito: do diálogo à cidadania” – em anexo, cuja metodologia previa oficinas de mediação para alunos e alunas dos primeiros, segundos e terceiros anos, e a formação em mediação para estudantes dos quartos e quintos anos. O projeto Estudar em Paz entra na parceria para formar alunos e alunas dos quartos e quintos anos.

Antes de esclarecer sobre a parceria, cabe ressaltar o engenho (talento, sensibilidade, criatividade) que envolveu a criação metodológica deste projeto. Nos três primeiros anos, alunos e alunas aprendiam a reconhecer os sentimentos (de si e dos outros), a falar, escutar e agir. Tudo isso por meio de atividades que utilizavam materiais diversos, como livros de história (ex. Bonzinho, mas nem tanto, Assembleia dos ratos, Livro dos sentimentos, Quando fico triste, Fiquei zangada...), jogos e até bonecas, como a Mel<sup>101</sup>, a boneca dos nós. Essa iniciativa mostrou que era possível trabalhar os princípios básicos da mediação com os pequenos - saber falar, saber escutar, saber agir, ou seja, dialogar e participar -, de uma forma lúdica e eficiente.

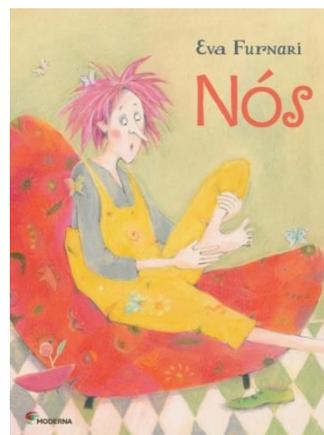
---

<sup>101</sup>A boneca Mel foi inspirada no livro Nós, de Eva Furnari (Editora Moderna). Mel era uma garota que se magoava com qualquer coisa e ficava cheia de nós pelo corpo. Com o tempo, aprendeu que os nós se desatavam quando ela expressava os seus sentimentos (sentimentos-conflitos).

Figura 26 - Coordenadora do projeto



Figura 27 - Capa do Livro dos nós



Fonte: arquivos da autora

A parceria com a Escola Classe 22, através dos dois projetos, teve início quando a escola ocupava um prédio provisório, na antiga sede da Regional de Ensino do Gama. A escola oficial estava em obras, condenada pela Defesa Civil, tal o risco de dano que oferecia à comunidade escolar. Ainda assim, alunos, alunas, professoras e professoras passaram anos naquela situação, mesmo quando chovia no interior da escola, com risco de choque elétrico, como relata a orientadora da escola:

*Eu lembro que a gente... a nossa escola tinha sido condenada pela Defesa Civil e todos os outros órgãos e precisava ser reconstruída. E a gente, por meio de luta, de trabalhar junto com a comunidade, fazer protestos, caminhadas, chamar imprensa sempre que chovia na escola, através de todo esse movimento, a gente conseguiu ganhar na justiça a reconstrução. O GDF foi obrigado a buscar um novo espaço para a gente ficar provisoriamente, e aí a gente foi para o Setor Oeste do Gama, aonde era a sede da regional de ensino. Aí, eles fizeram uma reforma lá, mais ou menos, para a gente poder ficar lá. A gente ficou lá 2 anos, mais ou menos, e, assim, passamos por muitas dificuldades, porque foi uma reforma, assim, meia boca.*

Todos os dias, ao lado da escola original, em um enorme galpão de estrutura metálica e telhado de zinco, quentíssimo, as crianças esperavam os ônibus que as levariam à escola provisória. Esse tempo que seria apenas provisório, durou dois anos. Esta pesquisadora, em algumas oportunidades, acompanhou a espera pelos ônibus e o embarque dos alunos. Além da precariedade do espaço, insalubre em todos os aspectos, os alunos perdiam quase uma hora de aula na entrada e na saída, devido ao tempo de deslocamento.

A escola provisória era um prédio pequeno e inadequado para receber crianças: sem parquinho ou outros espaços para o lazer, os alunos brincavam num pátio interno, descoberto

e com piso de cimento grosso. Sem refeitório, o lanche era servido nas salas de aula. Apenas um banheiro para atender cerca de 450 alunos e alunas.

Nesse cenário, o projeto Estudar em Paz começou a ser executado em 25 de abril de 2013, para formar alunos dos quartos e quintos anos, inicialmente. No ano seguinte, professores e professoras também passaram pela formação em mediação. Ficou estabelecido que o conteúdo do curso de formação para alunos e alunas abrangeria o primeiro módulo, com os seguintes tópicos: Módulo I – A mediação coletiva: estudar em paz – significado; o conflito, as violências, fases da mediação coletiva; a mediação coletiva na prática.

Na formação de alunos tão novos, com idades entre 9 e 10 anos, foi preciso adaptar a metodologia e o material do curso. De início, para transmitir o espírito de colaboração, da partilha e do pensar juntos, foi inserida uma brincadeira – “a brincadeira da balinha”, um momento lúdico e alegre para animar a garotada. Nessa brincadeira, o interesse é que as crianças descobrissem o segredo para ganhar o jogo, ou comer mais balinhas: “jogar juntos”. Por mais que o outro parecesse ser o, ou a oponente, ou inimigo, inimiga, poderia ser o seu aliado ou aliada, e companheiro ou companheira nas dificuldades (conflitos e violências), a despeito das diferenças. Nesse caso, não importava a força dos músculos, mas o pensamento inclusivo e estratégico.

Figura 28 - Brincadeira da balinha



Figura 29 - Brincadeira da balinha

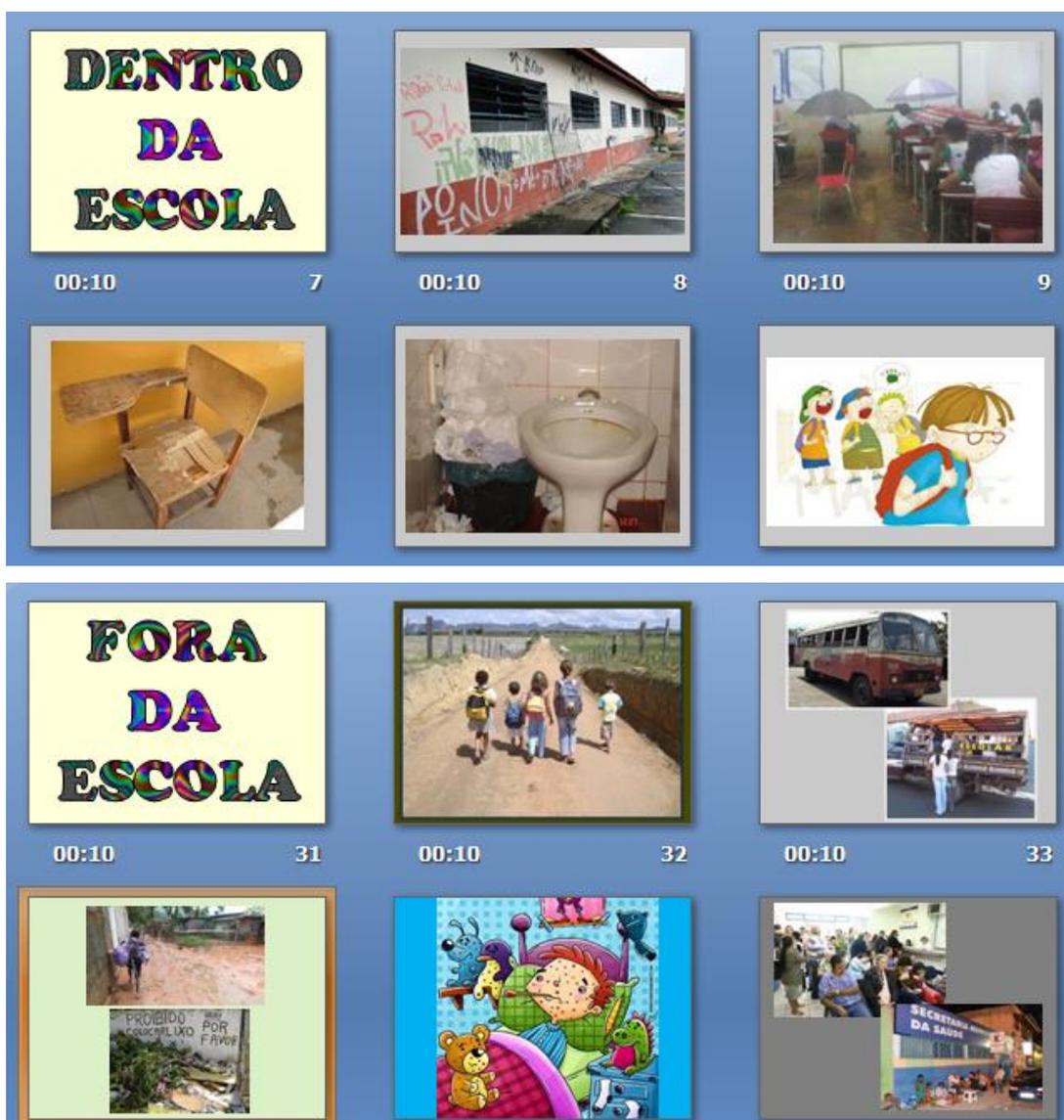


Fonte: arquivos da autora

Os encontros de formação do projeto aconteciam no horário regular das aulas, dentro das salas de aula, duas vezes por semana. Os encontros contavam com a presença dos professores ou professoras das turmas, da orientadora, da coordenadora do projeto e dos alunos e alunas de extensão de graduação vinculados ao projeto, junto à Universidade de Brasília.

No decorrer dos encontros, as crianças começavam a compreender o significado de “estudar em paz”, e passavam a analisar seus próprios contextos de conflitos e violências. Os *slides* do curso, com imagens de outras escolas ou retiradas da *internet*, despertavam reflexões profundas, a partir da seguinte pergunta: é possível estudar em paz nestas situações<sup>102</sup>?

Figura 30 - *Slides* de formação alunos 2013



<sup>102</sup> *Slides* originais do curso de formação das turmas de 2013. – imagens da *internet*



Fonte: acervo do projeto, imagens da internet

Logo nos primeiros encontros, convocados a falar sobre estas questões, já entendiam com mais clareza o significado de estudar em paz, numa perspectiva crítica.

Algumas das respostas trabalhadas com as e os alunos:

Figura 31 - Slides de formação alunos 2013



Fonte: acervo do projeto

Figura 32 - Foto da turma, atividade sobre violências



Fonte: acervo do projeto

Figura 33 - Trabalho produzido pelos alunos sobre violências



Fonte: acervo do projeto

Figura 34 - Trabalho produzido pelos alunos sobre violências



Fonte: acervo do projeto

Para cada turma do projeto, certos conflitos ou violências apresentados nos *slides* eram mais representativos, conforme o contexto. Para uma turma do quinto ano, a que protagonizou o estudo em discussão, o *slide* que mais chamou a atenção dos alunos e alunas foi o do transporte escolar.

Figura 35 - *Slide* formação alunos – *slide* que originou o caso dos ônibus

Fonte: acervo do projeto, imagens da internet

Ao serem perguntados sobre o motivo, disseram que os ônibus de transporte para a escola pareciam os da primeira imagem. Passaram a descrever a situação dos ônibus:

“São velhos e sujos”.

“Eles jogam água dentro do ônibus com a mangueira, aí a água suja cai e fica nos bancos. Quando a gente senta suja a calça”.

“Os vidros estão quebrados”.

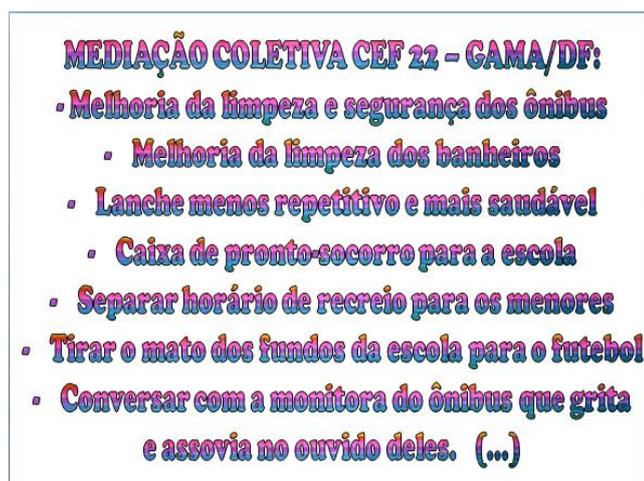
“Não têm cintos de segurança, nenhum”.

“Professora, quando o ônibus faz curva, o meu banco caiu no corredor”.

Chegaram à conclusão de que estavam sofrendo um tipo de violência estrutural.

Ao final da formação, quando estavam aptos a experimentar a condução de um processo de mediação coletiva na prática, colocaram alguns temas/pautas em votação. Os escolhidos pela turma, por ordem de importância, foram os seguintes:

Figura 36 - Foto das pautas votadas pela turma 2013



Fonte: acervo do projeto

Vale dizer que todos os temas (conflitos e violências) acima foram tratados em mediações coletivas, mas o primeiro – “Melhoria da limpeza e segurança dos ônibus” – pela sua gravidade, complexidade do tema e condução exemplar, foi o escolhido para este estudo.

De acordo com os relatos da orientadora educacional, coordenadora do projeto na escola, a demanda pela melhoria dos ônibus surgiu numa mediação coletiva. No mesmo dia, a diretora foi chamada para participar da mediação, para conhecer a grave denúncia:

*Aí a gente fez com, nesse mesmo dia, né, a gente chamou a direção da escola para conversar, porque a gente assim... surgia a demanda, a gente já procurava alguém eu era responsável já para participar. Aí, teve a primeira, que apareceu a demanda; aí, na próxima, a gente conversou com a direção, e tal, a direção participou e fez o documento, né. Aí na outra... a gente fez uma outra que não teve resultado, né, e a gente foi conversar, a situação continuava a mesma mesmo tendo entregado os documentos e tudo...*

Na primeira roda de mediação, a diretora comprometeu-se a escrever um documento solicitando providências para a troca dos ônibus, e informar a turma sobre o retorno do pedido. No entanto, na segunda mediação coletiva, a situação ainda permanecia a mesma:

*Ela... a gente chamou novamente, porque não tinha mudado a situação. Para saber se ela realmente tinha encaminhado o documento, e tal, aí ela mostrou que tinha encaminhado o documento, e tal, que tinha conversado, mas não tinha tido resposta. Aí lá ela disse que tinha um setor lá que era responsável por esse transporte, pela organização e pelo contrato, e tal. Aí, dentro dessa mesma mediação, a gente pensou em marcar uma reunião para... uma reunião, não. Uma mediação coletiva com a participação dessa pessoa, que era responsável. Então, durante esse processo foram, mais ou menos, três mediações coletivas.*

Percebe-se que a diretora empenhou-se em resolver a questão administrativamente, mas até a terceira mediação coletiva, segundo o registro, não obtivera uma resposta satisfatória. A proposta dos alunos e alunas mediadores foi, então, agir diretamente. Decidiram convidar a pessoa responsável pelo transporte escolar na secretaria da Educação, para uma mediação coletiva.

Aqui, cabe um parêntese para explicar a inclusão de outra turma do quinto ano no processo desta mediação, que também levantara a questão da precariedade dos ônibus. No entanto, esta turma sugeriu uma ação totalmente diferente: quebrar os ônibus. A orientadora relatou o fato inusitado:

*E aí a gente pensou “uai, mas se for quebrar o ônibus que já estão quebrados, como é que vocês vão vir para a escola, né?” Então, foram duas turmas que pensaram, mais ou menos, a mesma situação, mas os encaminhamentos foram diferentes. Enquanto uma pensou numa forma violenta de tentar mudar a situação, a outra pensou numa forma de trabalhar o coletivo. Aí, depois, a gente juntou essas duas turmas para conversar, e tal, e as duas participaram do processo e das mediações.*

Alinhados em seus propósitos, os mediadores e mediadoras das duas turmas deram um encaminhamento comum à demanda coletiva, solicitando à diretora da escola que fizesse o convite, pois iriam se preparar para a mediação coletiva com a pessoa responsável pelo transporte escolar. Nesse processo, realizaram algumas mediações coletivas para que pudessem se preparar e participar com mais qualidade.

A mediação coletiva foi marcada para o dia 10 de outubro de 2013, no período da tarde, com a representante da secretaria de Educação. Neste dia, com todos os mediadores e mediadoras da escola e da UnB presentes (alunos e alunas de extensão do projeto), receberam a notícia de que a representante da secretaria, na última hora, não iria mais participar. Por telefone, a representante demonstrou certo desconforto em envolver-se em algo tão novo, com

receio de ser agredida. Após uma longa conversa, na qual a coordenadora esclareceu sobre a dinâmica da mediação coletiva e a formação dos mediadores e mediadoras, ofereceu todas as garantias de que o processo seria pacífico e educativo para todos os participantes. Finalmente, a representante aceitou os argumentos e decidiu comparecer. Aliviados e ansiosos, os mediadores e mediadoras esperavam-na em uma grande roda:

Figura 37– mediadores, mediadoras, e a roda de mediação coletiva



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 38 - Foto das mediadoras



Figura 39 - Abertura da mediação coletiva



Figura 40 - Coordenadora, estudantes da UnB e a representante da secretaria de Educação



Figura 41 - Roda de mediação coletiva

Figura 42 - Roda de mediação coletiva



Fonte: arquivos da autora

Antes do início da mediação, a coordenadora do projeto saudou os, e as participantes, agradeceu a presença da representante da secretaria de Educação e dos alunos e alunas pesquisadores da UnB. Verificando que todos e todas estavam prontos e em círculo, passou a palavra para as mediadoras que iriam conduzir a mediação.

Seguindo o rito, a mediadora fez a abertura da mediação coletiva. Apresentou-se, depois a comediora, a coordenadora, a representante da secretaria de Educação, e saudou os, e as demais participantes. Fez todas as garantias de praxe, inclusive de respeito e de sigilo, explicou o procedimento, especialmente para a convidada, e abriu a palavra para os mediadores e as mediadoras que solicitaram a mediação.

Conforme se prepararam, uma mediadora levantou a mão e pediu a palavra. Fez um relato breve sobre a situação provisória da escola e sobre o local onde aguardavam os ônibus, próximo à escola oficial, que estava em obras. Explicou que os alunos e as alunas usavam vários ônibus para chegarem à escola, que já chegavam atrasados, suados e sujos.

Para não sobrecarregar uma só mediadora, outro mediador pediu a vez. Relatou a situação precária dos ônibus, que não oferecia segurança no transporte. Daí em diante, três outros mediadores contaram sobre a condição dos ônibus e suas experiências no transporte, um por vez:

- sobre a sujeira dos ônibus, com barro nos bancos que sujava seus uniformes;
- sobre os vidros quebrados, e a chuva dentro dos ônibus;
- sobre a falta de cintos de segurança e os bancos soltos, colocando a vida deles em risco.

Após os relatos dos mediadores, a palavra ficou com a representante convidada, que declarou o seu desconhecimento acerca da situação. Falou sobre as empresas que prestavam serviço à secretaria, que não tinham muito controle, e que adotaria providências.

A mediadora perguntou quando ela poderia dar uma resposta. Muito em breve, assegurou a representante. Ela concordou que a situação oferecia risco aos alunos e alunas, que a escola deveria impedir o uso dos ônibus mais precários. No entanto, todos estavam bem ruins.

A sugestão dos mediadores e mediadoras era uma só: trocar todos os ônibus da escola. Quanto ao prazo, isso deveria acontecer imediatamente. A situação era mesmo grave.

Com o compromisso da representante de buscar uma solução o mais breve possível, e após a anuência dos mediadores e mediadoras, a mediação coletiva foi encerrada.

Ao final, ainda na roda, a coordenadora perguntou à representante como foi a sua primeira experiência com a mediação coletiva. A resposta foi absolutamente positiva. Elogiou

a organização e a educação dos mediadores e mediadoras. Disse que nunca participara de uma roda de conversa deste tipo, e que esta prática deveria acontecer em todas as escolas. Os mediadores e mediadoras ficaram orgulhosos e festejaram a participação.

Figura 43 - Foto da turma após a mediação - comemoração



Fonte:acervo do projeto

Ainda na mesma semana, a representante entrou em contato com a diretora da escola para dar uma resposta aos mediadores e mediadoras. Afirmou que todos os ônibus seriam trocados em breve. No mesmo mês, os ônibus novos realmente chegaram, uma grande conquista dos mediadores e mediadoras!

Figura 44 - Ônibus novos



Fonte: acervo do projeto

Figura 45 - Ônibus novos



Fonte: acervo do projeto

Figura 46 - Ônibus limpos e com vidros inteiros



Fonte: acervo do projeto

Figura 47 - Ônibus com bancos novos e cinto de segurança



Fonte: acervo do projeto

Mereceram o certificado, com louvor!

Figura 48 - Formatura alunos



Figura 49 - Formatura alunos



Fonte: acervo do projeto

## 5.2 Análise Temática

A análise dos dados da pesquisa foi norteada pelo método da Análise Temática (AT), que se assenta na construção de temas orientados pelo conjunto dos dados, de forma indutiva, sem descuidar do referencial teórico. Nessa perspectiva, os eixos temáticos foram construídos a partir das fases sugeridas pela AT, com a flexibilidade que o método permite (BRAUN; CLARK, 2006):

1º fase - Familiarização com os dados: a participação da pesquisadora nos casos como observadora participante, a coleta dos dados, a leitura/releitura ativa de notas de campo e anotações pessoais, das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, possibilitaram a familiarização profunda com os dados e a formulação de idéias iniciais.

2º fase – Geração de códigos: inicialmente, inúmeros códigos foram criados, observando-se a recorrência e, principalmente, a prevalência dos temas, considerando o conteúdo semântico ou latente, ora “direcionado pelos dados”, ora “dirigido pela teoria”. O processo de codificação foi feito manualmente.

3º fase - Busca por temas: após a codificação inicial, os códigos foram agrupados em temas potenciais, sistematizados por nomes e cores.

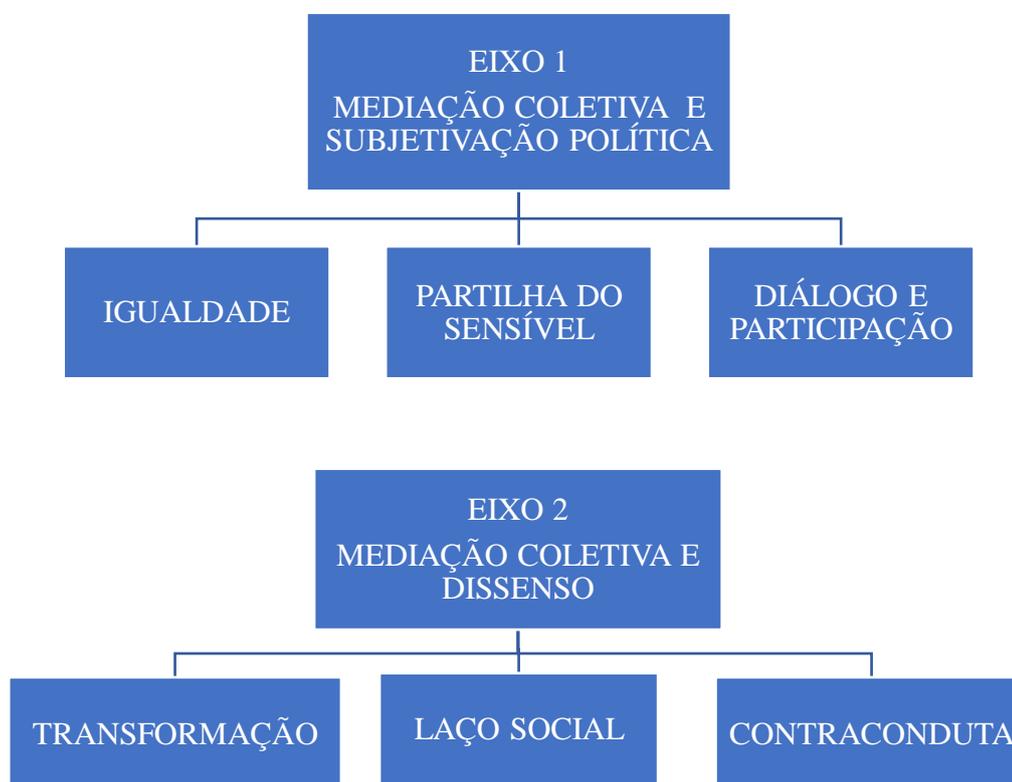
4º fase – Revisão dos temas: nessa fase, os temas criados foram validados em relação ao conjunto de extratos. Ao final, alguns temas foram unificados, por uma questão de interconexão, quando se decidiu pela criação de subtemas.

5º fase – Definição e nomeação dos temas: após o processo de refinamento, foram definidos dois temas principais com seus respectivos subtemas, conforme mapa temático que dá início ao relatório.

6º fase – Produção do relatório: para finalizar a análise, foi produzido um relatório com os temas, os subtemas e os extratos de dados que ilustram a narrativa analítica acerca dos casos estudados, no sentido de responder a pergunta da pesquisa.

Como resultado do trabalho de codificação, dois temas principais foram definidos, cada um com três subtemas, conforme o mapa temático abaixo:

Figura 50 - Mapa Temático



Abaixo, tabela dos participantes da pesquisa por segmentos, preservando-se as suas identidades, com objetivo de ilustrar os extratos dos dados a serem analisados nos Eixos Temáticos.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa, por segmentos – eixos temáticos

Grupos Focais	Participantes
GF1	Grupo Focal dos Alunos e Alunas
GF2	Grupo Focal dos Profissionais da Educação
Entrevistas	Participantes
E 1	Ex-aluno mediador social formado pelo projeto nas escolas e que participou da coordenação de mediações coletivas
E 2	Ex-aluno mediador social formado pelo projeto nas escolas e que participou da coordenação de mediações coletivas
E 3	Ex-aluna mediadora social formada pelo projeto nas escolas e que participou da coordenação de mediações coletivas
E 4	Profissional da educação coordenador/a das mediações
E 5	Profissional da educação coordenador/a das mediações
E 6	Profissional da educação coordenador/a das mediações
E 7	Profissional da educação coordenador/a das mediações

Fonte: elaborado pela autora.

### 5.2.1 Relatório – Eixos temáticos

#### 5.2.1.1 Eixo Temático 1 – Mediação coletiva subjetivação política: igualdade, partilha do sensível, diálogo e participação

Este eixo busca analisar a dinâmica da mediação coletiva e seus processos de subjetivação política, a partir de três subtemas: a) igualdade - e o conflito sobre a capacidade de fala dos sujeitos; b) a partilha do sensível - e a redistribuição do comum; c) diálogo e participação.

A análise parte da pressuposição de igualdade dos seres falantes de Rancière (2016) e da provocação de Castro (2011): as crianças e os, as jovens podem falar? Nessa esteira, colocam-se outras questões: num contexto hierarquizado, violento e pouco participativo, como crianças e jovens podem enfrentar a questão do silenciamento e da exclusão da vida coletiva? Diante desse quadro, como estas crianças se subjetivam politicamente?

Na perspectiva da mediação social transformadora, as mediações coletivas são círculos de diálogo que possuem um rito próprio, como já explicitado no capítulo anterior. No entanto, também foi esclarecido que as fases da mediação coletiva não são obrigatórias nem estanques, uma vez que os participantes dirigem o processo e decidem sobre os objetivos, características, duração e desfecho. Decidem sempre, de forma intencional ou não. Decidem até que não vão decidir nada, por exemplo. O que isso quer dizer? Que a mediação coletiva não busca, de antemão, o resultado X ou Y, porque a própria dinâmica, em si, já produz o que se espera dela: uma comunidade que fala.

### **Igualdade**

Antes mesmo de pensar em transformar um conflito específico, ou mesmo enfrentar as violências tipificadas no Capítulo 3, alguns segmentos da comunidade escolar têm que lidar com um conflito primário, que diz respeito à capacidade de fala de alguns sujeitos, ao direito de serem reconhecidos como seres falantes e iguais (RANCIÈRE, 2018, p. 41).

Sob a inspiração da filosofia crítica de Rancière (2018), pode-se inferir que crianças e adolescentes, na escola e na sociedade, dificilmente são reconhecidos como sujeitos que falam e pensam. Isso porque a relação entre professores, professoras, alunos e alunas é hierarquizada e a autoridade denota um valor compartilhado, e marca a desigualdade de posições dentro da escola (CASTRO, 2010). Essa foi uma das principais percepções dos participantes da pesquisa:

*No começo era uma zona, porque tinham aqueles professores que já não gostavam do projeto, que achou que aquilo ali fosse uma palhaçada para não dizer outra palavra. Acharam que era uma afronta com aos direitos dos professores. Acharam que a gente tava querendo tirar autoridade de professor de sala de aula. Então, teve professor que passou a mediação inteira de cara virada e que, depois, eles tratavam a gente pior ainda, principalmente os da mediação (GF1).*

*Mas a minha formação mais importante, no meu desenvolvimento, foi a minha formação com os professores, porque aí a coisa muda de figura. Porque ali eu não esta... eu estava não só sendo uma criança de 14 anos dizendo para as pessoas que elas precisam parar e pensar em algumas situações e absorver de forma diferente as palavras, e tentar agir diferente. Eu estava falando para adultos que eles deviam parar e pensar em como resolver aquela situação, em como transformar a fala de alguém, como transformar a forma que o outro vai ouvir e absorver o que você tá falando. Então, isso também foi um marco muito importante, porque a gente tem essa visão do adulto como uma figura de autoridade, principalmente na escola (E2).*

*Mas eu falo, com tranquilidade, que as mediações que tinham adultos eram as mais difíceis. Era difícil, principalmente, fazer com que o aluno falasse de verdade o que ele queria, porque ele tava ali. E aí, que que a gente pensa? Se eu falo aqui agora para esse professor o tanto que ele me magoa, o tanto que eu acho que ele erra; depois, eu vou*

*voltar com esse professor para a sala de aula. Como que vai ser? Porque aqui eu tenho essa terceira pessoa (o mediador), na sala de aula eu não vou ter. Então, isso era uma coisa difícil de fazer, e é uma coisa que eu também pensava como aluna. Eu sentia um medo da pessoa (GF1).*

*Eu fiz [uma mediação], essa eu me lembro, foi com a mãe de um aluno junto com um aluno. Eu tava morrendo de medo. Então, eu lembro dessa mediação, essa foi uma marcante, porque foi a primeira mediação com pais que a gente teve. Foi a primeira mãe que foi. E eu me lembro que ela já chegou, assim, com aquela cara e quando ela me viu, ela falou assim “cadê a diretora?”. Eu falei “aqui, nós não temos diretores.” Aí, ela já ficou daquele jeito. Eu falei assim “quem vai fazer a mediação sou eu”. Eu me apresentei e eu acho... eu tava com um professor, eu me lembro, acho que era o Danilo. Era eu, Danilo, o aluno e a mãe dele. E aí, o Danilo era o meu comediador. Ele não era o mediador. Eu que ia mediar. Então, estava, assim, uma responsabilidade imensa, um peso terrível (GF1).*

*É claro que isso gera um desconforto, porque a cultura escolar, ela ainda é muito hierarquizada. Ou, parece que nós, educadores, parece que a gente se sente ameaçado em relação à nossa autoridade, né. Muitas vezes, a gente confunde nossa autoridade com autoritarismo; e, não. A gente pode exercer nossa autoridade sendo um mediador de conhecimentos e não tendo que estar acima. Então, assim, quando a gente começa a democratizar as relações e que os alunos começam a questionar, os alunos começam a propor, isso gera um desconforto. E lá não foi diferente. Teve muita resistência em relação ao projeto (E6).*

*Então, no final da formação, a gente teve esse momento e todos, assim, na sua maioria, pelo depoimento deles [...] tiveram toda essa dificuldade de perder um pouco desse autoritarismo e trocar por uma autoridade (E7).*

A dinâmica da mediação coletiva evidenciou o conflito nas hierarquias, também, com os funcionários da escola, apesar de serem pessoas adultas diante de crianças:

*Dentro da escola, uma das coisas que a gente observou é que, algumas vezes, quando a gente chamava, no início, os funcionários, ou alguém, para participar da mediação coletiva, eles achavam que iam ser atacados ou alguma coisa, assim, né. Mas, assim, já entravam meio com um pé atrás: “ai, que que eles vão exigir? Que que vai acontecer aqui?” E depois que eles viram como era, que era uma questão de conscientização e que as crianças não estavam ali só querendo exigir coisas. Mas também elas (as crianças) entendiam o papel delas dentro do processo (E5).*

Esses relatos revelam o incômodo que o projeto de mediação gerou na escola, nas expressões de insegurança e medo de algumas parcelas da comunidade escolar diante da figura de autoridade representada por alguns segmentos, como também na dificuldade desses segmentos em abrir mão da posição de superioridade e autoridade. Portanto, há uma distribuição dos corpos, lugares e funções pela ordem policial, mesmo dentro da escola, que determina os modos de fazer, de ser e de dizer, ou seja, estabelece que palavra deve ser entendida como discurso ou como ruído (RANCIÈRE, 2018, p. 43), conforme a função e o

*status*. A atividade política, segundo Rancière, vai desfazer as partilhas sensíveis da ordem policial em nome da igualdade.

Ao tratar do capítulo “O começo da política”, Rancière (2018, p. 37) traz uma reflexão fundamental sobre este tema:

Há política porque o logos não é nunca simplesmente a palavra, porque ele é sempre indissolúvelmente a *conta* que é feita dessa palavra: a conta pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a anunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como um ruído que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta.

Em seguida, o autor cita os artigos escritos pelo pensador francês Pierre-Simon Ballanche, em 1829, onde reescreve o relato feito por Tito Lívio<sup>103</sup> quando da secessão<sup>104</sup> dos plebeus romanos no Aventino. A crítica que Ballanche faz a Tito Lívio é quanto a sua incapacidade de pensar os acontecimentos da época para além de levantes ou revoltas contra a miséria, ou seja, como “uma querela sobre a questão da própria palavra”. Em síntese, para os patrícios daquela época, não havia por que discutir com os plebeus porque eles simplesmente não falavam, pois os sem nome (sem título ou inscrição simbólica na cidade) não podiam emitir palavras, apenas ruídos (RANCIÈRE, 2018, p. 36-37).

Foi assim que os plebeus, nas suas transgressões, instituíram uma outra ordem na cidade, uma nova partilha do sensível, constituindo-se como seres falantes, capazes de firmar promessas e estabelecer contratos, cujas palavras, não mais circunscritas ao âmbito privado, empenhavam um sentido coletivo. Logo, se os plebeus foram capazes de compreender a situação de desigualdade em relação aos patrícios e falam *como* eles, necessariamente, eram iguais. Assim, o Senado Romano e o Conselho de sábios concluíram: “já que os plebeus se tornaram seres falantes, nada mais há a fazer, a não ser falar com eles” (RANCIÈRE, 2018, p. 39).

A partir desse relato, Rancière (2018, p. 40) explica que a “política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum, em torno da existência e da qualidade daqueles que estão ali presentes”. Portanto, o conflito primário da política diz respeito à situação de fala das “partes” e à capacidade dos seres falantes:

---

<sup>103</sup>Tito Lívio foi um importante historiador romano, que viveu na época da Roma Antiga (nasceu por volta do ano 59 a.C., e faleceu por volta do ano 17 d.C). A sua obra principal “História de Roma”, conta a história de Roma desde a sua fundação (por volta de 753 a.C.) até a morte do imperador romano Nero Cláudio Druso (9 a.C.), e é composta por 142 livros.

<sup>104</sup>Na Roma Antiga, as secessões significaram uma disputa política entre plebeus (“comuns”) e patrícios (“aristocratas”), nas quais os plebeus lutaram por igualdade política com os patrícios. Como uma espécie de “greve geral”, os plebeus abandonavam a cidade em massa, deixando os patrícios à própria sorte, pois que produziam grande parte dos recursos de sobrevivência desta casta.

A política existe porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo “entre” eles e aqueles que não os reconhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada (RANCIÈRE, 2018, p. ).

A política tem como único princípio a igualdade, que implica a suposição da igualdade de um ser falante com qualquer outro ser falante. A partir desse princípio, Rancière assinala que o caráter político de uma ação não está no seu objeto ou no lugar onde é exercida, mas na sua forma, quando instaura a verificação desta igualdade.

Nas escolas estudadas, essa pressuposição de igualdade entre os seres falantes foi posta em verificação pelos alunos e alunas mediadores, apesar das resistências:

*Era outra abordagem, era uma forma diferente de pensar, era uma forma diferente de falar. E era um momento ali que a gente ia conversar de igual para igual para as pessoas para falar de um jeito diferente, um jeito que não deixa as pessoas irritadas, que não deixa as pessoas magoadas, explicar para ela como a gente tá sentindo (GF1).*

*Foi muito legal e, tipo, foi um aprendizado mesmo para gente. Acho que foi importante, sim, todos os temas, os assuntos que a gente tratou. Eu lembro muito da imagem de “todo mundo é igual”, que a gente falava muito sobre isso, muito. Tipo assim, quando a gente é criança, a gente pensa que é besteira, mas a gente vai escutando, aprendendo. Com o tempo a gente vai crescendo, a gente vai entendendo. Eu lembro mais ou menos disso (GF1).*

*E eu fui como palestrante. Dar palestra para vários adultos formados em direito, sabe. Foi para mim uma coisa muito importante. Foi gigantesco, para mim, participar daquilo. E eu falava e eu via que as pessoas estavam me ouvindo, algumas delas não concordando, mas não estavam me questionando, e eu estava sendo levada a sério. Eu estava sendo ouvida ali (E2).*

*No momento em que eu grito e perco o controle da situação, eles simplesmente falam “você não sabe conversar. Você não sabe o que você está falando. Então, você deve só ouvir”. Mas, a partir do momento em que eu sei argumentar no mesmo patamar que eles, sem ofender, sem gritar, sem xingar, aí eles já não sabem mais como agir com a gente. Eles perdem ali toda aquela capa protetora de autoridade que... Se eu falar, a pessoa vai me calar... vai se calar e vai ouvir? Mas quando a gente sabe argumentar, ela fica confusa, quando ela percebe que tem um erro ali de comunicação (GF1).*

*[Nas formações, a dificuldade] de reconhecer aquela criança, ou aquele estudante de 12 anos, 10 anos, 9 anos como um sujeito também que pensa, que tem opinião, que pode ser ouvido, que pode pensar junto com os colegas dele. Percebo que essa dificuldade na formação, eu percebi isso. Muito. Porque o tempo todo, e foi também uma dificuldade que eu tinha de achar também lá, no início... mas porque já está tão enraizado de achar que a opinião do outro, ou que o outro não tem tanta competência para falar do assunto, tanta importância. Então, é uma prática que eu percebo que os estudantes enfrentam com muita dificuldade. Que talvez se a gente começasse lá mais cedo, mais cedo, mais cedo nas escolas com esse tipo de projeto, de metodologia, eles fossem também adquirindo essa, como é que eu posso falar, essa habilidade. Não, não é uma habilidade. Essa capacidade de perceber que eles são sujeitos. Que eles são pensantes, também. Que eles*

*não precisam só acatar, que eles podem conversar juntos ali e encaminhar as coisas (E5).*

As questões aqui levantadas pelos mediadores e mediadoras, de serem levados a sério, serem escutados, conversar juntos e falar no mesmo patamar, são movimentos que crianças e jovens fazem nas mediações coletivas no sentido de afirmarem, antes de tudo, uma posição de seres falantes e em igualdade com os demais. Reconhecer esse conflito primordial, em torno de sujeitos que agem para serem contados como seres falantes, sinaliza o caráter político da vertente da mediação que orienta o projeto.

Na perspectiva da mediação social transformadora, “tomar a palavra” ou “falar” (ter voz) nas mediações coletivas ou nos espaços públicos não denotam simples expressões do eu, mas expressões de um litígio em torno da partilha do sensível, bem como a ocupação de um lugar nesta partilha (RANCIERE, 2004, p. 50). A “fala”, quando usada no espaço público, não se refere à simples capacidade de comunicar, mas apresenta uma qualidade política, como explica Castro (2011). “Esta “fala” no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito que pode dizer, que tem o que dizer e tem a quem dizer. Portanto, a “fala” na qualidade de ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato”.

No entanto, Castro (2011) resume bem a situação das crianças, dos e das jovens nos espaços de fala, onde se vêem silenciados e submetidos a estruturas de dominação nas quais se subjetivam como tutelados, invisíveis e “não falantes”. No início, mesmo com um projeto de mediação na escola, não foi fácil falar:

*Mas, então, a gente, por causa dessas relações, às vezes a gente percebia que o aluno se sentia acuado, não se sentia à vontade para falar diante das mediações coletivas e a gente via sempre o professor trazendo o que é dever, o que é dever, o que é dever do aluno, mas esquecia do próprio dever e esquecido direito que o aluno também tinha, né. Então, a gente foi, através das mediações coletivas, com muita insistência, que a gente conseguiu trazer esse olhar mais sensível do professor (E2).*

*E ali a gente foi criando tantas coisas, tantas coisas bacanas. Mas foi um trabalho de formiguinha porque a gente tinha dificuldade, algumas das vezes ... que nem os mediadores que estavam para mediar conseguiam falar, nem os alunos, nem os professores. Ninguém conseguia falar nas mediações (E2).*

*O professor parece que já tá lá em cima e chega os alunos querendo se igualar diante do direito, diante da fala. Ele não quis aceitar. Então, a gente teve que procurar pessoas que pudessem falar com ele de igual para igual, diante da concepção dele. E aí, a gente teve que procurar a direção da escola (GF1).*

Este recorte da fala do entrevistado - “procurar pessoas que pudessem falar com ele de igual pra igual” - resume a crítica que Rancière (2004) faz aos discursos pedagógicos que

exaltam a função explicadora e conscientizadora dos “mestres” e criam etapas que estipulam o desenvolvimento progressivo do aluno e da aluna. Essa ordem explicadora e progressivista, segundo Rancière, está na base da instrução pública, como meio de construir igualdade com a desigualdade, pois pressupõe a instrução dos ignorantes pelos sábios, os superiores.

As estruturas de dominação seculares perpetuam essas hierarquias, que tutelam ou desacreditam as falas (e capacidades) das crianças, consolidando uma perspectiva desenvolvimentista (relacionada à idade) que exclui as crianças dos espaços de fala (CASTRO, 2010, p. 24). Os entrevistados citam estes desafios:

*Então, o estudante pequeno, o estudante do Fundamental I e da Educação Infantil, esse, então, ele é muito pouco ouvido, como se ele... Ele vai para ali, para a escola, para os pais poderem trabalhar, para ele aprender a ler e a escrever, que é isso que importa. Tem que aprender a ler e escrever, tem que aprender matemática e não que isso também não seja importante, mas os espaços para eles conversarem, para eles pensarem, para eles buscarem formas de se relacionar, eles também são importantes. Então, inserir esse estudante nesses espaços ainda é um desafio muito grande, e, muitas vezes, por conta do professor (E7).*

*É realmente muito desafiador fazer a mediação coletiva, porque quando a gente pega uma pessoa que não aprova o que você está fazendo, que não acredita no que você está fazendo é difícil, que não acreditam no que você está fazendo, é muito difícil. Aí, entra, assim, o questionamento da sua idade, da sua maturidade, de se você sabe o que você está fazendo, do que acha que a gente está lendo só script, que a gente não está pensando, que a gente não está refletindo. Ó, é muito difícil (E2).*

Diante das dificuldades apontadas, vale refletir sobre a provocação de Castro (2011): jovens podem falar? De acordo com a experiência do projeto, as mediações coletivas despertaram capacidades de fala e questionamento de formas diversas:

*Então, assim, foi bom para nós que participamos e é bom também para a escola, porque os professores, os diretores começam a ver que os alunos também têm voz. Não são apenas crianças bobas não, entendeu? Vão conversando, vão dando a sua opinião, vão falando, vão mostrando que querem que melhore (GF1).*

*Ele (o projeto) mexeu nas nossas estruturas, naquilo que está enraizado, naquilo que a gente pensa que já, né, que tá ali, que a gente acha que não tem mais jeito, e então... assim... esse, essa reviravolta que ele faz, essa oportunidade de conhecer ele a fundo. A oportunidade de falar, né, de ser ouvido. De fazer circular a palavra, de ser sujeito ali, daquele momento também. Isso me... isso me modificou muito (GF1).*

*Mas quando a gente fez a mediação coletiva foi tudo tão diferente, sabe, todo mundo ali respeitando a vez do outro falar, todo mundo combinado entre si, assim “que que a gente vai falar”[...] Não foi aquela coisa de ninguém atropelando ninguém, ninguém apontou o dedo para ninguém, sabe? Porque eu acho, também, que quando você vê, ali, que o professor é só ele contra uma turma de 35 alunos, a gente pensa um pouco como seria a gente ali, na frente de 35 pessoas. Não é fácil você falar o que você tá sentindo na frente de 35 pessoas, né. Você, sozinho, porque ali os alunos tinham uns aos outros como apoio emocional (GF1).*

*E eu me lembro que tinha uma aluna que a gente nunca viu ela questionar ninguém, nem nada, para nada. E ela falou, assim, que eu fiquei impressionada de ela ter se sentido segura a esse ponto, porque a gente conhecia ela, tipo “a mais quietinha da sala”, “a que senta lá do lado do professor”, professor fala, e aí ela se cala. Então, eu lembro que ela questionando, e ela apontando para o professor o que que ela achava que era errado foi muito legal, porque a gente vê que ela se sentiu segura para falar na frente de todo mundo, que ela era muito tímida, e ela sentiu que ela precisava externalizar (E2).*

*Na época, tinham duas turmas de quinto ano. E aí, a gente trabalhava várias questões dentro das mediações coletivas e que tiveram vários resultados. Por exemplo, eles reclamavam... eu vou falar um pouquinho de outras coisas que aconteceram para depois falo do ônibus. Mas tiveram mudanças. Por exemplo, eles questionaram a limpeza do banheiro. E aí, gente levou o pessoal da limpeza para conversar com eles, e aí eles entenderam que o número de funcionários era reduzido e a quantidade de banheiros dentro da escola não era adequada para a quantidade de estudantes e que eles precisavam colaborar com a limpeza, porque estava inviável para conseguir limpar o tempo todo (E5).*

*É revigorante, assim. Depois de 20 anos, a gente ainda aprender com eles e mais. Eles... Eles... é... tem, né, tem a voz escutada e eles não abrem mão desse espaço. Eles não recuam, né? Isso é muito importante. Isso é muito importante. Ver esses meninos, meninas crescendo, né, e questionando. Isso é muito importante, mesmo com a tenra idade, mesmo pequeninhos, mesmo muito jovens, o que me faz almejar ... eu posso sonhar, né?(GF2).*

As falas e questionamentos acima destacados, em mediação coletiva, provocam uma série de deslocamentos na ordem definidora das partes falantes e o que podem falar. Esses deslocamentos redefinem a partilha e revelam uma multiplicidade de relações entre indivíduos, que podem ser postas como uma relação coletiva (RANCIÈRE, 2018, p. 55). A visibilidade dada à palavra argumentativa dos alunos e alunas no espaço da escola produz cenas polêmicas que revelam as contradições entre as duas lógicas, a policial e a política.

Na experiência do projeto, a resposta é positiva: crianças e jovens podem falar, na medida em que conquistam espaços coletivos de fala e escuta, onde possam interrogar-se sobre os seus contextos e os tipos de pertencimento à coletividade. No projeto, as mediações coletivas são esses espaços, nos quais é produzido um modo de subjetivação política enraizada na fala, a partir do compartilhamento de sentimentos, idéias e projetos (CASTRO, 2010, p. 16).

Rancière (2000) analisa a política em termos “estéticos”, a partir das formas de partilha do sensível. Para pensar essas formas, ele invoca o teatro, o coro e a escrita como dispositivos que reorganizam a relação entre o visível e o dizível, os lugares e funções dos corpos e os modos de circulação da palavra. A proposta deste trabalho é que a cena estética, conformadora da mediação coletiva seja uma destas formas, onde os sujeitos partilham

saberes, sentimentos, projetos, desejos e visões de mundo. Nessa partilha, os sujeitos se subjetivam politicamente.

A subjetivação política consiste exatamente nisto, numa forma de redistribuir o senso comum, colocando um mundo no outro (polícia/política), designando seus objetos e argumentando sobre eles. Essa operação acontece pela enunciação e manifestação de um “eu” coletivo, de um “nós” que produz um novo campo de experiência (RANCIÈRE, 2018, p. 49). A subjetivação política é coletiva: “Ela é um *nos sumus, nos existimus*”.

O sujeito político, para Rancière (2018), não é aquele que “toma consciência” de si e do mundo e dá voz a si mesmo. É um operador que produz cenas polêmicas que revelam as contradições entre as lógicas da polícia e da política, e o que ele chama de “incomensurável” entre duas ordens: a distribuição desigual dos corpos e a igual capacidade dos seres falantes. Esse incomensurável é o dano que funda a política.

Aqui se explica o que Rancière (2018, p.58-60) entende por racionalidade política e o diálogo político dela decorrente, que não significa uma relação intersubjetiva entre locutores em torno da negociação de interesses pela mera explicitação da fala. Existe um *a priori* aí. Uma situação de fala ou de argumentação política consiste em evidenciar o litígio – colocar num comum litigioso –, ou seja, a distância “pressuposta” entre a língua das ordens e a língua dos problemas (conflitos).

Para esclarecer essa situação, Rancière usa a expressão “Vocês compreenderam?” como exemplo de língua das ordens, e faz uma longa e rica discussão em torno dela. Em resumo, o “Vocês compreenderam?”, uma frase tão comum no cotidiano das escolas, pode esconder vários sentidos, inclusive estes: “vocês não precisam me compreender”, ou “vocês não têm como me compreender”. A resposta a essa falsa pergunta, na perspectiva política, seria no sentido de colocar em comum o litígio (explicitar o conflito):

Comprendemos que vocês querem declarar a nós que existem duas línguas e que não podemos compreender vocês. Percebemos que vocês fazem isso para partilhar o mundo entre os que mandam e os que obedecem. Dizemos, ao contrário, que há uma única linguagem que nos é comum e que consequentemente nós compreendemos vocês mesmo que vocês não o queiram. Enfim, compreendemos que vocês mentem ao negar que existe uma linguagem comum (RANCIÈRE, 2018, p. 60).

Trazendo essa discussão para o caso das transferências compulsórias (CASO 1), pode-se observar a presença de uma “falsa pergunta”, ainda que oculta, quando alguém da direção da escola comunica sobre as transferências, desde o início do processo. Diante da diversidade de argumentos dos familiares, oferece uma resposta única, amparada na leitura e releitura do Regimento Escolar, como quem pergunta: “Vocês compreenderam?”. A insistência na mesma

resposta surda, ignorando qualquer manifestação de fala do outro, é o que caracteriza um monólogo: “você não precisam me compreender”, “você não têm como me compreender”, apenas aceitem a norma/ordem:

*As famílias estão sendo comunicadas e os deprovs sendo preparados, conforme Regimento Interno da escola aprovado pelo conselho e entregue aos alunos em sala de aula no primeiro semestre de 2011 (ATA 1).*

*O professor D. leu o “Art. 53. O aluno, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções; não necessariamente nessa ordem: I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III – suspensão, com tarefas escolares, de, no máximo 3 (três) dias letivos, e/ou com atividades alternativas na instituição educacional, IV – transferência por comprovada inadaptação ao Regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança ou de outros. As famílias estão argumentando que não gostariam que os filhos fossem transferidos. As famílias justificaram que os filhos são adolescentes e que a situação não foi gravíssima e que os alunos deveriam ter uma segunda oportunidade (ATA 2).*

*A irmã do aluno Aluno B argumentou que: o seu irmão não representa perigo a escola, foi um caso isolado – também que sua família é presente e participativa. A Direção leu na página setenta do Regimento Escolar (SEDF) – Art. 193 sobre transferência de alunos, foi lembrado mais uma vez sobre a entrega do Regimento Interno no início do ano aos alunos e a necessidade de cumpri-los. Antero fez explicações sobre o direito de defesa e que a família deve e pode procurar. A irmã argumentou que desta forma a escola está excluindo e não educando, pois dar oportunidade p/ resolver e mudar de atitude das pessoas é educar. [...] A mãe informou que seu filho não pode ir p/ o Centrão – pois de acordo com sua fala - existe uma guerra na cidade e o Aluno A teria dificuldade em circular daquele lado da cidade, por isso vai recorrer o máximo que for possível para que o filho permaneça na instituição. [...] Aluno B informou junto a sua irmã que trabalha (estágio) no período vespertino e não tem possibilidade de sair do emprego agora (ATA 4).*

Mesmo diante de argumentos importantes, que consideram desde a perda de um emprego/renda até o risco à vida destes estudantes, não foram escutados nem reconhecidos na sua fala. Antes de entender qual foi a “resposta” que os participantes da mediação coletiva das transferências compulsórias deram a esta questão, é preciso analisar o fosso que separa estas falas registradas na sessão de mediação: “Foi só uma briga no futebol!” (de um aluno) e “São verdadeiros animais” (de um professor).

Nesse caso, a ordem policial que existe na escola já havia estabelecido, antes mesmo das transferências, o lugar e as funções destes sujeitos, como devem agir e o que podem ou não dizer. São inúmeras e sutis as formas de silenciamento, de negação das possibilidades de negociação (material e de sentidos) e de existência de certos corpos/sujeitos dentro e fora da escola. A certeza de que algumas crianças e jovens têm a tendência à violência e à

delinqüência só aguarda um mero deslize para a sua confirmação, por isso o tratamento dado a certos alunos e alunas é desigual em todos os sentidos.

Essa desigualdade está explícita nos dados socioeconômicos e na correlação entre as questões de territorialidade, renda, escolaridade e raça, que interligam e retroalimentam a violência contra certos grupos. Nas cidades das periferias do DF, onde está a maioria das escolas públicas, quanto menor a renda, menor é a escolaridade, maior é a concentração populacional de pretos/pardos, maior é o encarceramento e a mortalidade seletiva dos jovens desta população (BRASIL, 2015).

É urgente alertar para as novas faces da relação entre violência e racismo, conforme apontam Sinhoretto e Morais (2018), a partir da crescente vitimização de jovens negros no País, que acaba por legitimar a narrativa do “genocídio do povo negro”. Os autores ressaltam que a “questão racial” na produção social da violência, a despeito de estar presente em estudos e pesquisas importantes implementados pelo Governo Federal nos últimos anos, como o Mapa da Violência, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil, o Mapa do Encarceramento, ainda assim permanece como um tema invisível no debate público. Esses estudos e pesquisa revelam, vale reforçar, que os jovens negros sofrem uma maior vigilância policial (filtragem racial nas abordagens e controle social), são mais encarcerados do que os jovens brancos (índice crescente de encarceramento) e são as maiores vítimas de mortes violentas causadas por ação policial (SINHORETTO; MORAIS, 2018).

Para melhor compreender a relação entre racismo e criminalização, um recente trabalho sobre o funcionamento do sistema da justiça criminal, a partir da teoria da rotulação e com foco nas ações policiais (SOARES; RIBEIRO, 2018), indicou que os indivíduos jovens, negros e pobres são os mais suscetíveis ao rótulo de criminoso pelas polícias, como também pelo Poder Judiciário, institucionalizando a cidadania disjuntiva<sup>105</sup>. A rotulação seletiva, segundo as autoras, produz cidadanias de diferentes densidades e bloqueia a institucionalização da democracia no Brasil contemporâneo.

A teoria da rotulação, ou *labeling theory*, obteve visibilidade nos Estados Unidos, na década de 1960, com os estudos de Howard Becker<sup>106</sup> (2008), e no Brasil, a partir da década de 1980, com os trabalhos de Campos Coelho e Paixão. Por meio da referida teoria e da sua metodologia é possível entender como opera esta seletividade nas interações entre o sistema de justiça criminal e determinada classe de cidadãos, produzindo ou concretizando as

---

<sup>105</sup> Em outro artigo, Ribeiro (2013, p. 194-195) explica que numa democracia disjuntiva os cidadãos até participam de eleições livres e associações, mas a dimensão civil dos seus direitos é limitada.

<sup>106</sup> Para Becker (2008), *outsider* ou desviante é a pessoa que infringe as regras estipuladas pelo grupo ou vive fora dos padrões estabelecidos pela sociedade.

desigualdades sociais. Mas há, também, uma forte relação entre crime, pobreza e raça no Brasil, visto que o perfil dos presos provisórios é de homens pretos e pobres, segundo aponta Sinhoretto (2014), aqueles que têm menos acesso a uma defesa qualificada e são mais sujeitos à violência policial, enquanto os réus brancos possuem maiores vantagens e privilégios. Esse fato vem reforçar a chamada cidadania disjuntiva, que pressupõe a separação entre as regras políticas (como os direitos constitucionais) e os procedimentos que dariam substância ou garantia aos direitos civis (RIBEIRO, 2013).

Há um tipo de ação seletiva de ordem moral que também acontece dentro da escola, e pode ser analisada a partir da teoria dos rótulos, uma vez que o aluno/“potencial delinquente” é, geralmente, aquele que possui alguma marcação social que o inferioriza. São flagrantes as situações de racismo e classismo nas escolas visitadas pelo projeto, que estigmatizam jovens e crianças desde a primeira infância. Assim, certos estudantes começam a ser estigmatizados<sup>107</sup> e rotulados (“lento”, “desinteressado”, “preguiçoso”, “violento”) desde cedo, em escolas que punem e excluem aqueles e aquelas que não se enquadram no perfil do aluno ou aluna ideal. Daí, para transformar-se em “picareta”, “delinquente” e “marginal” é um segundo. Exemplos dessa rotulação são observados nos Conselhos de Classe, como ressalta o entrevistado:

*O Conselho de Classe já rotulava o estudante. Cara, o próprio documento, ele trazia umas siglas. Por exemplo, tinha fraco com interesse, fraco sem interesse. Só que era por meio de sigla. E era daí para baixo os termos. Não era daí para cima, não. Então, era uma coisa absurda porque, além da gente rotular, a gente documentava isso, que era o pior de tudo. Ainda documentava isso. E era aquela coisa... até na reunião de pais parece que, assim, a escola tinha uma cultura de valorizar somente os erros dos estudantes, de evidenciar os erros dos estudantes, e não evidenciar as potências que eles carregam com eles (E6).*

Abre-se uma brecha aí, dependendo da idade do aluno ou da aluna, e do tempo de rotulação estampada à testa, para o desenvolvimento de um processo de sujeição criminal de certos sujeitos, que decorre da seleção daqueles que compõem o **tipo social** propenso a cometer crimes, ou que possuem o tal estereótipo de bandido (SOARES; RIBEIRO, 2018):

O rótulo “bandido” é de tal modo reificado no indivíduo que restam poucos espaços para negociar, manipular ou abandonar a identidade pública estigmatizada. Assim, o conceito de sujeição criminal engloba processos de rotulação, estigmatização e tipificação numa única identidade social, especificamente ligada ao processo de incriminação e não como um caso particular de desvio (MISSE, 2010, p. 23).

---

<sup>107</sup> Segundo Goffman (2004), o estigma é a “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, que por sua estranheza passa a ser considerada uma pessoa má, estragada ou diminuída, ou quando tal diferença (estigma) é considerada um defeito, uma fraqueza ou uma desvantagem.

Na sujeição criminal encontramos os mesmos mecanismos de interligação entre renda (baixa), cor/raça (preta ou parda), escolaridade (baixa), potencializados por um ambiente de profunda desigualdade social, forte privação de recursos (ou ocultação social), estigmatização e dominação, degradação da identidade e dos demais papéis sociais do indivíduo (MISSE, 2010, p.23), expressões da violência cultural (simbólica) e estrutural (GALTUNG, 1990), que estão bem presentes no contexto das escolas públicas do Distrito Federal.

Voltando à falsa pergunta da ordem evocada por Rancière - “Vocês compreenderam?” - a resposta dada a essa pergunta, na mediação coletiva das transferências, aconteceu em dois movimentos.

No primeiro movimento, os mediadores e mediadoras, ao levarem o conflito ao conhecimento da comunidade escolar e para a roda de mediação coletiva, colocaram em comum o litígio e declararam: “Nós o compreendemos, já que compreendemos”, para utilizar outra resposta simbólica de Rancière (2018). Ou seja, essa enunciação de que “nós compartilhamos o mesmo poder de compreender”, que solicita uma “pertença universal dos seres falantes à comunidade da linguagem”, é a demonstração da própria política: ao explicitarem o dano/litígio, afirmaram a sua igualdade como seres falantes (RANCIÈRE, 2018, p. 70).

A análise que se pode fazer do caso é a seguinte: o que incomodou os professores, na mediação coletiva, não foi propriamente a argumentação dos mediadores acerca do cumprimento ou não da regras do Regimento Escolar, nem mesmo se consideraram a Recomendação do Ministério Público ou os princípios e objetivos básicos da Educação, mas o fato de que “eles falam”. A inscrição de “meros” adolescentes na cena comum da escola como seres falantes, que explicitam o litígio e reivindicam uma igualdade de fala significou uma ruptura, até então inimaginável, nas relações de poder e de autoridade daquele contexto. Os mediadores não utilizaram a linguagem da violência, como se esperava, mas a linguagem da política, como sujeitos políticos, no sentido mais rancieriano.

O sujeito político (sem-parte), na estruturação discursiva do conflito, pode realizar um duplo movimento argumentativo. Em primeiro lugar, afirmar a inscrição da igualdade como seres falantes (afirmação de um mundo comum); em segundo lugar, argumentar em favor dos direitos e valores (função objetivante) (RANCIÈRE, 2018, p. 67). É exatamente essa dinâmica que se observou nas mediações coletivas do projeto.

Até aqui, o primeiro movimento argumentativo, em torno da igualdade, foi analisado mais fortemente no Caso das Transferências Compulsórias. A outra análise, referente ao segundo movimento argumentativo, em torno da reivindicação de direitos e valores, fica mais

evidente no Caso dos Ônibus Escolares. No entanto, se parte do pressuposto de que os dois campos de partilha, o sensível e o material, são indissociáveis. Trata-se de uma elaboração advinda das contribuições de Rancière, como também de outras teorias que dão suporte à Mediação Social Transformadora (MESTRA).

Voltando aos fundamentos da mediação social transformadora, cabe lembrar o seu objetivo principal de promover a criação, a reparação e o fortalecimento do laço social. Esse objetivo revela a sua característica coletiva, de criação e organização de coletividades, a partir da colaboração de terceiros (pessoa ou grupo), para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências<sup>108</sup> (BELEZA, SOUSA, 2021).

Dito isso, no Caso dos Ônibus Escolares, em especial, pode-se afirmar o seguinte: os ônibus não foram trocados porque houve um movimento de criação ou fortalecimento do laço social e de organização dos alunos e alunas, mas é certo afirmar que, sem esse movimento, a troca não aconteceria.

A criação, reparação e fortalecimento do laço social são uma construção que decorre do fomento do diálogo (fala e escuta) e da participação no contexto escolar, dois pilares da MESTRA e ação prioritária do mediador social transformador, ou da mediadora social transformadora.

No que se refere ao diálogo, aqui considerado na sua dimensão política, é coletivo, crítico e libertador, um encontro com o outro que permite reflexão e a ação conjunta sobre a realidade/mundo para transformá-la (FREIRE, 2005, p. 123). Por isso, diálogo é *práxis*.

A característica dialógica da MESTRA atravessou todo o trabalho e esteve presente nas falas dos participantes dos grupos focais e dos entrevistados, como foi relatado. Trata-se de uma característica tão marcante desta mediação, que em pesquisa realizada pelo projeto com os alunos e alunas mediadores do Caso dos Ônibus Escolares, em setembro de 2013, dos 30 alunos e alunas que participaram de uma entrevista semiestruturada, 28 citaram, em primeiro lugar, que aprenderam a “conversar e refletir sobre os nossos conflitos”. Como eram crianças, houve uma adequação na linguagem para facilitar a compreensão. Conversar era sinônimo de dialogar:

*Eu aprendi a pensar, refletir, resolver os conflitos, levantar a mão pra falar e viver em comunidade, e a respeitar o espaço dos outros.*

*Eu aprendi muita coisa com a mediação. Por exemplo: aprendi que a mediação é conversar, refletir sobre os nossos conflitos. Aprendi que a mediação não ajuda os outros, ela colabora para caminharmos juntos.*

---

<sup>108</sup> A questão da transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências será aprofundada no EIXO 2.

*Mediação é conversar sobre os problemas que acontece dentro e fora da sala e solucionar problemas*

*A mediação é conversar sobre os nossos conflitos, e eu tenho aprendido que bater não leva a lugar nenhum e nem fazer bullying com as pessoas.*

Para analisar o diálogo nessa perspectiva, além dos recortes já inseridos, vale trazer a esta discussão as reflexões de duas ex-alunas de graduação da UnB, ex-bolsistas do projeto Estudar em Paz, que escreveram sobre o caso dos ônibus em seus TCCs:

De forma geral, na EC 22, tendo em vista o relatório avaliativo elaborado por integrantes do projeto e pela orientadora pedagógica da escola, por meio de uma avaliação realizada em uma sala que participou do curso, os alunos enxergam a mediação como uma forma de conversar (dialogar) e refletir sobre os seus conflitos (CARNEIRO, 2014, p. 58).

Diferentemente das assembleias, onde os alunos se reuniam para dizer o que gostam ou não na escola de forma espontânea, os mediadores sociais recebem formação para enxergar conflitos e violências, reconhecem deveres e direitos, se reúnem para dialogar e refletir sobre a realidade da escola e da sua comunidade, são capazes de propor pautas para as mediações e mobilizar pessoas e instituições (CARNEIRO, 2014, p. 63).

Percebe-se que por meio das mediações coletivas os alunos aprenderam a se expressar melhor e a lutar pelos seus direitos de forma pacífica por meio do diálogo (CARNEIRO, 2014, p. 67).

A mediação social inserida no contexto escolar assegura um espaço de diálogo que muitas vezes é perdido na sala de aula. Nesse ambiente há uma horizontalidade na relação da instituição escolar: alunos, professores, servidores, pais, comunidade e direção. [...] O papel do professor acaba em algum momento sendo invertido, e comunicação em sala acaba sendo evitada, portanto a mediação social acaba abrindo esse espaço de diálogo e principalmente de reflexão (FIAIZ, 2015, p. 24).

A mediação social promove um espaço aberto ao diálogo no qual a prática de entender o outro e se colocar no lugar do outro se dá de forma natural. Nesses momentos de conversa é que um conhece o outro melhor, criando laços com o seu próximo, compreendendo melhor o outro (FIAIZ, 2015, p. 45).

A mediação social transformadora abre espaços de diálogo horizontalizado entre todos os segmentos da comunidade escola, como exposto acima. São diálogos coletivos e problematizadores da realidade comum. Assim como na EC 22, outras duas ex-alunas extensionistas do projeto, uma do Serviço Social e outra da Pedagogia da UnB, confirmaram a presença da cultura dialógica na experiência do CED São Francisco, conforme as pesquisas:

Os depoimentos indicam alguns aspectos relevantes no aprendizado realizado por alunos e professores no processo de mediação. Maioria indicou que aprenderam a ouvir: “Aprender a lidar com conflitos por meio do diálogo, da convivência e com o respeito à diferença” (FURTADO, 2011, p. 44).

É possível perceber no Gráfico 15 que 85% (17) dos entrevistados reconheceram que a prática da mediação de conflitos na escola tem contribuído para a redução dos

conflitos. Segundo eles, essa diminuição se deve, principalmente, pela adoção do diálogo entre os alunos e entre esses e os professores (FURTADO, 2011, p. 48).

A importância da mediação de conflitos na contribuição do desenvolvimento dialógico no contexto escolar. Percebemos com a mediação que todos os envolvidos com a escola passam a compreender o seu papel na comunidade e a partir dessa experiência o diálogo é facilitado, pois todos começam a perceber o outro e suas contribuições para o meio em que se está, sendo assim a mediação social tem o papel de abrir espaço para o diálogo perdido e principalmente para a reflexão (RODRIGUES, 2017, p. 15).

Antes de ingressar na UnB, como aluna da Pedagogia, Rodrigues (2017) foi aluna e mediadora do CED São Francisco<sup>109</sup>, ainda no Ensino Médio. Nessa longa caminhada, a mediação colaborou para a sua formação de diversas formas:

Inicialmente, como aluna do curso de mediação no Ensino Médio:

Essa situação (de violência) me levou a procurar o núcleo de Mediação da minha escola, fui bem recebida, ouvida, tive um apoio esplêndido da equipe, fui recebida pela Daniele aluna pesquisadora do projeto e a F. B. coordenadora do projeto, elas me ofereceram a oportunidade de fazer o curso de Mediação social, através do Projeto Estudar em Paz, sem pensar duas vezes aceitei o convite e o estendi para todos meus colegas do Movimento que eram voluntários na Escola Classe Vila Nova. O Projeto de mediação nos ajudou a ouvir e a dialogar com os nossos alunos e várias intervenções puderam ser feitas o que otimizou nosso trabalho com as crianças (RODRIGUES, 2017, p. 13).

Como aluna mediadora, já formada, ao relatar alguns casos em que participou:

Os relatos supracitados foram selecionados por serem importantes em minha formação como mediadora social e educadora. Marcaram-me mostrando a importância de ser um educador que ouve e dialoga com o aluno. Tenho o entendimento de que a mediação de conflitos através da mediação social pode ser uma grande aliada para uma educação libertadora que empodera seus educandos transformando-os em cidadãos críticos e políticos (RODRIGUES, 2017, p. 30).

Em seguida, como monitora do projeto, formando novos colegas mediadores no ensino médio:

No curso ministrado junto com a minha parceira do projeto, Yasmin, tivemos uma turma mesclada com professores e alunos. Esse próprio contexto fez com que todas as aulas se tornassem mediações coletivas. Cada módulo trabalhado gerava debates e relatos das vivências diárias dentro da escola. A cada exemplo dado os alunos traziam suas próprias experiências e os professores as suas (RODRIGUES, 2017, p. 29).

Depois, como aluna do curso de Pedagogia e extensionista do Projeto Estudar em Paz:

Em 2012 o Projeto me proporcionou voltar a minha comunidade, exatamente na minha escola de Ensino Médio, pude aplicar o curso e formar mediadores onde foi trabalhado conceitos complexos de violência, direta, estrutural e cultural (GALTUNG, 1995). Participar do projeto como Monitora ampliou meu olhar e me fez enxergar as

---

<sup>109</sup>A trajetória de Rodrigues foi relevante dentro do projeto, mas não foi a única. Contá-la serve para exemplificar como foi rica a sua participação no projeto, como também a de outros quatro alunos do Ensino Médio, todos oriundos do CED São Francisco, que continuaram no projeto na UnB, como alunos extensionistas.

possibilidades que eu teria ao ser educadora, me fez ver o quanto o diálogo pode ajudar uma comunidade a desenvolver e aprender a lidar com os conflitos existentes dentro do âmbito escolar, que a criação de laços é importante. Na minha trajetória tantos laços foram criados e foram contribuintes importantes para chegar até aqui, porque não proporcionar isso aos meus alunos? (RODRIGUES, 2017, p. 14).

A partir de tudo isso fiz um compromisso comigo mesma, escutar. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos [...] (RODRIGUES, 2017, p. 15).

Esta última reflexão de Rodrigues revela a importância da escuta na formação do mediador e da mediadora. A abertura de espaços de fala e escuta propicia a instituição de uma cena comum para que as vozes sejam escutadas em igualdade e, conseqüentemente, permite a manifestação do conflito. Os entrevistados confirmaram a importância da abertura destes espaços:

*Mas teve mediações coletivas que tiveram muito sucesso. De que os professores se aproximaram mais dos mediadores, os professores começaram a procurar mediação para poderem falar e para poderem escutar, para ver se ali ele conseguia se aproximar mais daqueles alunos (E3).*

*Então, tudo que eu aprendi na mediação, a forma de conversar, e de solicitar, e de fazer com que eles me escutassem, eu usei ali no meu papel como vice-presidente do grêmio. Então, eu fiz com que a escola reconhecesse que o grêmio existe, que ele tem um papel e o papel dele é importante, porque nós somos a voz que os alunos tinham (E2).*

*Acho que essa é a palavra correta. As relações passaram a ser mais democratizadas. Os estudantes que antes tinham pouco espaço de fala e de escuta passaram a ter esse espaço de fala e escuta. Não só dentro da salinha da mediação, mas, como eu disse, no próprio conselho escolar, no próprio conselho de classe. Então, transformou toda a cultura da escola (E6).*

As falas dos entrevistados, destacando a conquista de espaços de fala e escuta é corroborada pela pesquisa de Furtado no CED São Francisco, na qual a maioria declarou que o maior aprendizado da mediação foi o de “aprender a ouvir”. Tecnicamente falando, eles aprenderam a escutar, conforme relatos das ex-alunas pesquisadoras do projeto:

Muitas vezes a pessoa não tem alguém pra escutar o que está sentindo, acho que a mediação pode ajudar nisso. E pode também ajudar você a ouvir. Porque muitas vezes você não ouve, só se preocupa com a sua parte, não quer saber o lado da outra pessoa. Acho que a mediação age nesse sentido (FURTADO, 2011, p. 44).

Eu acho que o que eles mais aprenderam é que não é porque é professor que eles não devem escutar. Tanto aluno quanto professor, deve. Porque aqui na escola acontece isso, que os alunos também têm o direito de falar e eles (professores) de escutarem (FURTADO, 2011, p. 45).

Os alunos eu acho que ficaram mais pacientes e os professores escutam mais os alunos, a relação fica bem melhor (FURTADO, 2011, p. 45).

Alunos escutam mais. Professores: sensíveis a problemas e nas soluções deles (FURTADO, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, o diálogo oferece um sentido de pertencimento e inclusão, na medida em que as pessoas em diálogo podem problematizar a realidade, construir e reconstruir alternativas e soluções conjuntas, tornando-se autoras de seus processos emancipatórios. Assim, diálogo é instrumento de participação.

Na pesquisa de mestrado, esta pesquisadora investigou a mediação social francesa como instrumento de participação para a realização da cidadania. Isso porque aquela mediação estava voltada para a integração social e política do cidadão e da cidadã, para torná-los mais ativos e participativos da vida da política da cidade e manter viva a democracia (BELEZA, 2009).

As categorias da participação e da cidadania foram analisadas a partir da concepção do professor e pesquisador Pedro Demo, da Universidade de Brasília, dentro de uma perspectiva emancipatória, que interessa ao presente estudo. Assim como a MESTRA, a participação é definida como um processo: um “processo de conquista da autopromoção” ou autopromoção em essência (DEMO, 1988, p. 18, 66, 84); um processo infundável, por ser um constante vir-a-ser; um processo de conquista, porque não é dádiva, não é uma concessão nem constitui um espaço preexistente (DEMO, 1988, p. 18, 66). Participação, portanto, é meio e fim em si mesma (1988, p. 67).

Pensando que essa participação acontece em espaços de disputa e negociação (na escola), é preciso considerar que a “participação supõe uma relação de poder”, (TEIXEIRA, 2002, p. 27), como também representa “*outra forma de poder*”, (DEMO, 1988, p. 20; BELEZA, 2009). Para exercitar essa outra forma de poder, Demo (1988, p. 27) aponta para a necessidade de a sociedade civil organizar-se politicamente para a defesa de seus interesses. Sem organização, os interesses dos grupos dominantes tendem a prevalecer (DEMO, 1988, p.28).

Feitas essas considerações, observa-se que as mediações coletivas do projeto oferecem aprendizados de diálogo, participação coletiva e organização, conforme a percepção dos entrevistados:

*É... eu creio, acredito que a mediação coletiva, ela oportuniza aos meninos, no caso os meus lá do ensino médio a se organizarem politicamente, e aí quando politicamente é no sentido de cobrar direitos e deveres (GF2).*

*Então, eu tentava participar do máximo possível. Então, o fato de a gente poder atuar na escola de verdade, e não ser só um projeto que a gente foi, fez ali e acabou, eu gostei por isso, porque a gente podia, de fato, atuar e fazer alguma coisa na escola (E1).*

*A minha percepção sobre ela, sobre a mediação social. Dentro do contexto escolar. Dentro da escola existem outras mediações, mas a mediação, como a gente conhece, dentro desse conceito, como a gente trabalha com a roda, na mediação, ela é coletiva.*

*Esse aspecto da coletividade é uma força fenomenal, transformativa, porque a gente passa por todas as dimensões, inclusive pessoal e interpessoal. A gente consegue trabalhar a partir do coletivo (E7).*

*Tipo assim, desde a mudança do transporte escolar, que eu acho uma mudança... uma experiência muito grande. Imagina! Crianças ali do quarto ano, né, estão ali nos seus 10, 11 anos, aprendendo a participar, a fazer suas reclamações. Mas não só reclamar, se queixar, mas assim, ó, [refletindo] “com quem é que eu tenho que perguntar”, “com quem eu tenho que conversar para conseguir dar encaminhamento, para conseguir transformar essa minha realidade?” Então, eu acho que foi uma experiência muito forte. E é uma experiência de transformação da sua realidade escolar (E5).*

Nesse último trecho, a referência à mediação coletiva dos ônibus escolares merece destaque, por serem crianças muito novas conduzindo um processo tão complexo. Daí a importância deste caso. No projeto de mediação da escola – Mediação de conflitos: do diálogo à cidadania – nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças aprendiam os fundamentos da mediação (saber falar, escutar e agir). Nos quartos e quintos anos, em parceria com o projeto Estudar em Paz, aprendiam os conceitos básicos da mediação social transformadora e a prática da mediação coletiva. Essa segunda formação representou um salto, quando alunos e alunas passaram a conduzir, eles mesmos, as mediações coletivas na escola.

Nos relatos do processo das mediações coletivas dos ônibus, percebe-se que participação também é um processo de conquista de autopromoção (de espaço de fala, de direitos...), nos sentidos apontados por Pedro Demo (1988), como revela a profissional coordenadora das mediações do Caso 2:

*Começou dentro da pauta das mediações. A gente fazia sempre assim, de 15 em 15 dias, e tal, a gente selecionava uma pauta, via quais eram os conflitos ali que aconteceram e fazia a mediação. E aí, uma das reclamações foi essa questão dos ônibus. Que estavam quebrados, que quando chovia molhava dentro. Alguns cintos de segurança estavam quebrados, e algumas monitoras não eram educadas e gritavam no ouvido deles. Então, foi dentro da mediação coletiva que surgiu essa demanda, essa necessidade.*

*Aí, teve a primeira [mediação], que apareceu a demanda; aí, na próxima, a gente conversou com a direção, e tal, a direção participou e fez o documento. Aí na outra... a gente fez uma outra que não teve resultado. A gente foi conversar, a situação continuava a mesma mesmo tendo entregado os documentos e tudo.*

*Ela [a diretora] a gente chamou novamente, porque não tinha mudado a situação. Para saber se ela realmente tinha encaminhado o documento, e tal, aí ela mostrou que tinha encaminhado o documento, e tal, que tinha conversado, mas não tinha tido resposta. Aí lá ela disse que tinha um setor lá que era responsável por esse transporte, pela organização e pelo contrato. Aí, dentro dessa mesma mediação, a gente pensou em marcar uma reunião ... Uma reunião, não, uma mediação coletiva com a participação*

*dessa pessoa, que era responsável. Então, durante esse processo foram, mais ou menos, três mediações coletivas.*

*Ah, eles participaram, assim, desde do início, assim, questionando, perguntando, cobrando. Então, assim, eles participaram efetivamente. E uma das coisas que eu lembro, claramente, que, assim, que a gente nunca interferia na mediação, assim, dando sugestão. As coisas vinham deles. [...] Aí, depois, a gente juntou essas duas turmas para conversar, e tal, e as duas participaram do processo e das mediações.*

*Trouxe [mudanças], no sentido de que as crianças, elas precisam ser chamadas, também, para as decisões do que precisa, do que está acontecendo na escola, né, porque elas estão lá. Elas são quem sofrem as consequências, que vivenciam tudo. E, muitas vezes, a gente, como adulto, vê todo o processo e acaba tirando a criança do processo de solução, de encaminhamento. Não traz aquele ser para... não acredita no potencial que ela tem para transformar, para participar. E é papel do estudante essa coisa de participar, de entender que ele faz parte da escola, que a escola existe por ele, para ele, e que é um ambiente que precisa ser cuidado coletivamente. E isso transformou até... assim... a forma como a gestão e os professores vêm as crianças. Depois disso, os outros projetos da escola, até a construção do PPP começou a trabalhar, também, a visão dos estudantes. Eles participando, questionando, falando, colocando as dúvidas, colocando as reivindicações, colocando sugestões. Então, o projeto abriu portas para eles, para que o estudante, mesmo, né, sendo criança, mesmo da educação infantil ao quinto ano, ele precisa ser ouvido dentro da escola. Ele é um ser pensante e é um ser capaz de transformar também a realidade.*

No recorte acima, percebe-se que o processo participativo conduzido pelos alunos e alunas, desde a escolha do motivo da mediação e das interlocutoras (a orientadora, a diretora e a responsável pelo transporte), até a mediação coletiva final, tornou-se instrumento de autopromoção quando os alunos e as alunas começaram a expressar suas próprias demandas, pensar juntos, elaborar o conhecimento produzido por eles e planejar ações para realizar certos objetivos, ou seja, a se organizar e fazer história própria (DEMO, 1988). Os professores e professoras mediadores do projeto reafirmam o potencial dos alunos mediadores:

*Entendo que é uma ferramenta que, às vezes, abre os olhos, descortina para os meninos, para as meninas, a possibilidade de uma organização a partir deles mesmos. De eles verem esse potencial que eles têm, que eles podem, a partir das técnicas que aprendem com a mediação social, a se organizarem e, dessa forma, se fazerem atores políticos no novo sentido de reivindicar, e de cobrar e de fiscalizar.(GF2)*

Nesse processo, dois pontos merecem destaque: a questão da participação nas decisões, e o caráter transformador desta mediação.

Quanto à participação nas decisões, trata-se de um aspecto fundamental para o projeto, que os, e as integrantes participem nas decisões que envolvem a gestão da escola como um todo, em nome de gestão democrática e participativa, não só das atividades de mediações. De

acordo com a teoria da democracia participativa, quando a participação não ocorre na tomada de decisões, trata-se de uma *pseudoparticipação* (PATEMAN, 1992, p. 96).

Outros entrevistados fizeram referência à participação nas decisões a partir da democratização dos Conselhos de Classe e Escolar em suas escolas, como conquista dos mediadores e mediadoras e da comunidade:

*E aí, em São Sebastião, e depois, agora, no campus Brasília, a gente acabou modificando uma coisa que a gente chama instrumento pré-conselho de classe, onde os estudantes passaram a participar do conselho de classe, né? E aí, a gente orienta, os organiza a partir das técnicas de mediação e eles se sentem ouvidos, amparados (GF2).*

*Teve um grande impacto. Foi um impacto muito bom, porque a escola, ela tem um conselho participativo. E esse conselho participativo, ela era composto só por professor, aluno e pai de aluno. Depois dessa mediação foi composto por pais, por professores, por alunos e mediadores. Então, foi visto um lado muito importante, que fazia parte dessa comunidade escolar e que ainda não tinha sido visto (E6).*

*Então, a gente, por meio do diálogo com a comunidade, incentivamos a participação da comunidade. E aí, esse conselho foi renovado. E aí, de fato, com a participação dos estudantes, dos responsáveis pelos estudantes passou a ser um conselho atuante de fato e não apenas um apêndice de direção ou uma letra morta ali, que existe no papel, mas que não funciona na prática. E o principal, acho, que as relações dentro da escola passaram a ser mais democratizadas, digamos assim. Acho que essa é a palavra correta. As relações passaram a ser mais democratizadas. Os estudantes que antes tinham pouco espaço de fala e escuta passaram a ter esse espaço de fala e escuta. Não só dentro da salinha da mediação, mas, como eu disse, no próprio conselho escolar, no próprio conselho de classe. Então, transformou toda a cultura da escola. Começamos a fazer vários conselhos para decidir sobre várias demandas, sobre vários assuntos (GF2).*

Nas escolas, antes da implementação do projeto, os Conselhos de Classe não eram participativos e os conselhos escolares só existiam no papel. Uma das primeiras reivindicações que os alunos faziam, a partir da compreensão do sentido da participação, era tornar o Conselho de Classe participativo. Nos relatórios do projeto, no mínimo, os alunos e as alunas conseguiam uma participação representativa, com a presença dos representantes de turma no Conselho. Em algumas escolas, como a do Caso 1, os, e as estudantes conquistaram o direito de incluir todas as turmas e os pais/mães/responsáveis que quisessem participar.

Para encerrar este tópico da participação, vale estabelecer uma articulação entre as idéias de participação de Demo (1988) e Castro (2010), e as reflexões sobre os processos de subjetivação política de Rancière.

Como foi assinalado anteriormente, Demo (1988, p. 67) concebe a participação numa dupla perspectiva: como um meio para chegar a um fim extrínseco, pelo qual a sociedade pode organizar-se para conquistar ou defender seus direitos; com um fim em si mesma, um processo de autopromoção. As duas perspectivas pressupõem um processo de conquista,

porque participação não é uma dádiva. Se não é dádiva e o espaço para a participação não está dado, a sua conquista será polêmica.

Nesse sentido, a conquista da participação será polêmica quando não configurar uma “participação conservadora”, que Castro aponta como aquela voltada para a aquisição de competências individuais que enaltecem aspectos da esfera privada, ligados ao bem-estar e ao sucesso individual (ser bom aluno ou aluna), em detrimento do pertencimento à coletividade mais ampla e da criação do laço social. Esse tipo de participação na escola, segundo a autora, se restringe a um tipo de capacitação na qual o indivíduo aprende maneiras de dialogar com o outro e seguir normas, e não “ao esforço coletivo de aprender com os conflitos e tensões da convivência, que vão requerer discussões e negociações” (CASTRO, 2010, p. 250). A “participação conservadora”, portanto, não provoca mudanças:

‘Participação conservadora’ e ‘refúgio no privado’ parecem ser, então, dois lados da mesma moeda incentivados inadvertidamente por uma escola resistente a mudanças e renovações. Quando, hoje, se teme pelo desinteresse dos jovens em relação à política e por sua sedução ao consumismo, não se percebe o quanto tais atitudes estão enraizadas em práticas cultivadas desde as primeiras experiências dos jovens com as questões coletivas – exatamente, desde o momento em que se inserem na escola.

Considerando-se os fundamentos da Mestra, as mediações coletivas são espaços de participação polêmica, não conservadora, por diversos motivos. Primeiramente, porque parte de uma proposta coletiva, onde os participantes são chamados a dizer a sua palavra, compartilhar idéias, sentimentos, projetos, visões de mundo, bem como a interrogarem-se sobre o seu contexto, conflitos e violências, sobre o tipo de pertencimento à coletividade, desencadeando, assim, modos de subjetivação política que criam o laço social (CASTRO, 2010, p. 16 e 24).

Nas mediações coletivas, quando os alunos participam da vida coletiva e falam, no sentido de expor um dano e afirmar a igualdade, há uma subversão na distribuição do sensível estabelecida pela ordem policial instalada na escola, ao colocarem em cena sentidos comuns diversos ou opostos e ressignificarem o “lugar do aluno”. Rancière (2018) aponta que a política acontece aí, na forma polêmica de ressignificação do senso comum.

### 5.2.1.2 Eixo Temático 2 – Mediação Coletiva e Dissenso: Transformação, Laço social e *Contraconduta*

Nesse tópico, discute-se a o tema da mediação social transformadora como uma mediação para o dissenso e para a criação do laço social a partir de três subtemas: a) aorientação transformadora (não resolutive do conflito) e o desvelamento/enfrentamento das violências; b) a criação do laço social como meio e fim, a partir do dissenso e da partilha; e, c) a mediação coletiva como movimento de contraconduta coletiva.

#### a) **Transformação**

A abertura de mundos comuns não significa que são mundos consensuais. A mediação social transformadora, ao trabalhar na perspectiva da transformação do conflito e do enfrentamento às violências, aposta no desvelamento de conflitos latentes e violências ocultadas. Trata-se de uma proposta que desacomoda, porque transformar e enfrentar são ações que perturbam a ordem policial que designa os modos de ser, dizer e existir.

Nas mediações coletivas, os mundos comuns partilhados são plurais, os sujeitos são diversos e os desfechos dos processos são imprevisíveis. Isto porque o objetivo das mediações do projeto nunca foi promover consensos rasos ou acordos entre as partes. Ao contrário, transformar significa criar uma nova realidade, transcender o conflito, utilizando-o como catalisador e fonte de criatividade, que precipita uma série de respostas e consequências.

Acontece que, nas escolas, os adultos (professores, professoras, orientadoras e orientadores educacionais ou gestoras e gestores), muitas vezes, utilizam as práticas mediadoras para domesticar e acomodar o corpo discente em torno de regras pré-estabelecidas, e a manutenção do *status quo*. Ao analisar a mediação escolar sob esta perspectiva, conclui-se que o seu funcionamento é travado pelos efeitos de poder, seja pela concorrência ou pela forte hierarquia nas instituições (SIX, 2001), o que impede a construção coletiva voltada para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências. Nesses espaços, prevalece o argumento da autoridade, autoritário na sua essência (DEMO, 2005), também presente nas escolas do projeto:

*Mas eu atribuo tudo isso à falta desses espaços, porque as nossas... pelo menos, as escolas que eu passei, elas têm pouco espaço para esse tipo de momento; de escutar, principalmente, os estudantes. É sempre quem fala são as pessoas que estão, entre aspas, “em posição superior”. Ou é o professor ou é o diretor ou é o coordenador, e os estudantes, eles vão ficando. Então, até o momento que estoura as situações, que pipocam situações, eles não são ouvidos; e, até nesses momentos, quando eles vão ser ouvidos é nessa questão da culpa, não da responsabilidade, mas é sempre a culpa, é sempre a punição, é sempre... sempre nesse sentido. Então, eu acho que a gente precisa*

*muito ampliar esses espaços de diálogo para que isso deixe de ser o normal, porque o normal, para eles é esse funcionamento dentro dessa estrutura (E7).*

As ambiguidades se estabelecem, por exemplo, quando a mediação está inserida no sistema disciplinar da escola, voltada para melhorar o comportamento de crianças e jovens ou “salvá-los” da marginalidade. Na criação dessa suposta “rede de proteção”, constitui-se um modo de controle social disfarçado de “seguridade”, e os mediadores e as mediadoras se veem prisioneiros destas formas de controle. Essas ambiguidades estão latentes nas relações entre a escola, a polícia (instituição) e a justiça, cada vez mais rotineiras (SIX, 2001), onde a punição prevalece, a exemplo do que foi relatado no caso das transferências compulsórias. Ao mesmo tempo em que existia um projeto de mediação na escola, vários alunos foram transferidos (expulsos) compulsoriamente, sem passar pela mediação, fato que surpreendeu mediadores e mediadoras:

*Mas eu lembro que, quando eu passei a questionar as transferências, para mim foi, tipo assim, um estalo. De repente, eu pensei “cara, é verdade. Não faz sentido sair transferindo os alunos”. E aí, eu comecei a entender que a escola, quando ela transfere o aluno, ela não tá lidando com aquele problema. Ela está transferindo o problema. Tá dizendo assim “esse problema agora não vai ser mais meu, porque eu não sei o que fazer”. Foi... foi isso... eu me lembro que foi isso que eu pensei na época.[...]. Eu falei assim “a escola é o local que a gente passa a maior parte do nosso tempo e da nossa vida. Não dá para, simplesmente, sair transferido”. Então, eu lembro que a gente conversou com os... todos os mediadores conversaram e pensaram assim “que que a gente vai fazer? Porque vai ser uma mediação coletiva com todos os professores, aqueles que gostam da gente, aqueles que não gostam da gente. Aqueles que acham que a gente está ali, perdendo nosso tempo. Aqueles que acham que a gente só está causando problema para escola (E2).*

*Os alunos [transferidos] não tiveram a oportunidade de nos acionar, os professores simplesmente ignoraram a situação e a mediação foi procurada por uma pessoa da família de um dos alunos que tinham sido expulsos. E quando o núcleo de mediação foi procurado por ela, que era a irmã de um dos alunos que tinha sido expulso, o primeiro mediador também é gente e também sentiu indignação (risos). Então, esses mediadores se sentiram tão impotentes diante da situação. Eu, com aluna mediadora, eu fiquei, assim, transtornada, porque a gente não soube por ser em um outro turno, porque a gente tinha poucos mediadores à tarde e muitos mediadores no turno matutino, de manhã. E eu era uma das alunas do turno matutino. E, geralmente, quem no ensino médio estuda de manhã é porque à tarde está trabalhando, à tarde está fazendo, né, algum projeto, estudando já, fazendo cursinho para a faculdade, e os mediadores da tarde não souberam também, porque eram poucos, não eram tantos. Daí, a gente descobre, já tinham sido quase 10, ou se eram 10, não me recordo agora, já tinham ocorrido 10 expulsões, e a gente ficou, assim, em choque, e ficamos muito chateados, muito transtornados (E3).*

Diferentemente do que acontece em algumas experiências de mediação nas escolas, no projeto Estudar em Paz, a mediação social transformadora apresenta-se como uma *práxis* que

colabora para a formação de sujeitos mais críticos, uma vez que a reflexão produzida no processo de mediação contribui para o reconhecimento da realidade conflituosa, da discriminação, da opressão, da exclusão e outras manifestações de violência (BELEZA, 2009). Conforme foi abordado no eixo temático anterior, as práticas dialógicas e participativas da MESTRA configuram um exercício de democracia participativa, onde todos são chamados a participar, a dizer a sua palavra e propor ações concretas para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências.

No que diz respeito ao conflito, o caráter transformador da mediação social transformadora vê o conflito como inerente à vida, concebido como uma oportunidade de crescimento, de abertura para o novo e de transformação (BUSH; FOLGER, 2006). Nessa perspectiva, como visto anteriormente, a mediação transformadora não busca a resolução ou a eliminação de conflitos ou problemas, nem mesmo a satisfação de indivíduos em conflito, mas a transformação das pessoas e dos contextos conflituosos e/ou violentos, desde a estrutura (BUSH; FOLGER, 2006; LEDERACH, 2012).

O reconhecimento do potencial transformador desta mediação esteve bastante presente nas falas dos entrevistados e entrevistadas, muitas delas registradas neste capítulo, a exemplo destas, cuja formação em mediação na adolescência repercutiu em suas vidas adultas, inclusive no percurso universitário:

*Essas formações e essas experiências, para mim, na mediação, ela foi literalmente transformadora. Para mim, ela fez exatamente o papel de transformação que ela tinha que ter. Então, eu percebo, hoje, que depois de todo esse processo que eu passei na mediação, ele foi importante para mim em como eu lido com meu relacionamento com as outras pessoas, conhecidas ou não conhecidas, no meu relacionamento com meu marido, que somos casados há sete anos, e com o meu filho de 4 anos (E2).*

*Então, assim, o estudar em paz realmente foi um grande presente na minha vida, que eu trago para minha vida toda. Inclusive permeou a minha vida universitária. Até o meu TCC foi a respeito da mediação de conflitos, porque a minha vida foi aplicar esse projeto. Então, assim, eu passei por dificuldades dentro da universidade, porque eu não tinha orientador, porque não queriam aceitar o meu projeto, mas, mesmo assim, a gente conseguiu, diante dos laços que o próprio projeto proporcionou, que uma professora pudesse me orientar e eu mantivesse meu tema que, desde antes da Universidade, já fazia parte da minha vida. Então, eu só pude, ali, escrever tudo aquilo que contribuiu para a minha vida, tudo aquilo que ainda podia contribuir para a sociedade (E3).*

*Eu acho que a formação de mediador de conflitos sim foi importante, porque ela me abriu portas pra conhecer mais os alunos, e os alunos me deram mais abertura. E tive mais voz dentro da escola, com certeza. [...] Eu nunca tinha ouvido falar de mediação de conflitos, eu pude me conhecer dentro do projeto, e eu pude usar a mediação de conflitos até dentro da própria Universidade de Brasília. [...] Dentro da universidade, me deixou mais desinibido para apresentar seminário, pra apresentar trabalho, me deu mais autonomia de fala na universidade. Então o curso foi importante pra mim nesses dois aspectos (E1)*

Para o projeto Estudar em Paz, todas as mediações são exitosas<sup>110</sup> porque são transformadoras, na medida em que o encontro com o outro, promovido pelas rodas de mediação, é transformador por si só, pelo aspecto intersubjetivo e humanizador. No entanto, considera-se que o caráter transformador atinge o seu auge quando os participantes concebem os conflitos como algo positivo e buscam as transformações conjuntamente. Mas, principalmente, quando conseguem enxergar e nomear as violências, em todas as suas formas, e assim desenvolver ações coletivas de enfrentamento.

É o que se observa nas mediações do projeto, bastando analisar os casos em estudo. Ambos envolveram o enfrentamento de violências do tipo estrutural (GALTUNG, 1990): a anulação das transferências compulsórias de jovens, e a troca de ônibus escolares sucateados.

No caso de violências, as transformações são resultado de um longo percurso, que começa nas rodas de mediação coletiva, que oportuniza um espaço de fala, escuta e reflexão, e termina, caso o grupo decida, na organização de ações de enfrentamento para a sua eliminação. Portanto, só é possível enfrentar as violências quando elas são percebidas como tais e quando os sujeitos se reconhecem como violentados<sup>111</sup>. Esse trabalho de desvelamento das violências é fundamental na formação dos mediadores e mediadoras sociais, que passam a enxergar a realidade violenta com outros olhos:

*Vejo uma possibilidade dos alunos quando participam de uma mediação mesmo quando não têm a formação na escola, e a gente oportuniza a eles a mediação coletiva, a gente acaba descobrindo uma série de conflitos de fundo, e eles veem que é uma possibilidade que eles não conseguiam enxergar. Então, creio, né, que as técnicas de mediação social, elas permitem esse descortinar (GF2).*

*Eu acho que foi importante. Deveria, sim, ter em todas as escolas, porque eram assuntos que não eram tratados, assim, em casa. Minha mãe, meu pai não falavam comigo abertamente sobre racismo, sobre homofobia e até coisas que eu aprendia e passava para eles, porque eles são de uma época totalmente diferente da minha. E também acho que não só no ambiente escolar que a gente tinha conflitos, preparou a gente para a vida porque a gente... eu lembro que eu tinha 10 anos, estava saindo da escola classe e tava indo para o fundamental e, dali para frente, os conflitos foram aumentando, ficaram cada vez mais difíceis e, nisso, a gente aprendia, a gente aprendeu muito (GF1).*

*Eu lembro dos momentos e tal, mas eu lembro que a gente trabalhava no início sobre o bullying, né. Era uma pauta, assim, que a gente conversava sempre e que era muito presente naquela época, né, o bullying, e, até hoje, é. Mas eu lembro muito que era frisado muito essa questão do bullying, sobre não fazer o bullying, sobre o quanto isso machucava o outro colega fisicamente e psicologicamente, né. E, na época, a gente era criança, às vezes a gente não entendia muito sobre isso, só que parando para pensar*

<sup>110</sup> Diferentemente da mediação para a resolução do conflito, cujo êxito está no fechamento do acordo.

<sup>111</sup> O reconhecimento de que são violentados é necessário neste processo, quando se considera a violência do tipo estrutural como a que mais afeta as comunidades nas periferias. No entanto, nas formações em mediação, os participantes também aprendem que todo ser humano é violento, em certa medida, e reproduz as violências.

*aqui com todo mundo, foi algo muito necessário, né, e que devia ser trabalhado de maneira muito mais forte nas escolas (GF1).*

*Lembro de uma foto, que é sobre o saneamento básico de uma casinha que tá perto de um rio. Eu lembro demais da gente conversando dessa foto, dessas fotinhas. Eu lembro da gente falando sobre a educação, né, de lugares mais afastados. Tem também uma fotinha, uma das últimas, que são as criancinhas andando em um... em um lugar. Essa de terra, né, afastado da escola. Nossa, eu lembro demais a gente conversando disso, F. Meu Deus do céu. Chega o coração apertou. [...] Eu lembrei demais. Chega o coração apertou quando eu vi. Igual que eu tô te falando. Acho que foi a primeira vez que eu, assim, parei para olhar isso com olhos mesmo de analisar, de ver o problema. De não só olhar para isso e achar algo que é a nossa realidade. É a realidade, mas não tá correto. [...] Eu lembro que foi uma coisa que eu acho que eu nunca tinha parado para pensar. Acho que, pelo fato de ser tão pequenininha, eu nunca tinha refletido. Então, acho que foi uma das primeiras vezes que eu parei para refletir sobre a desigualdade social, sobre a violência, sobre como isso atinge a gente. Eu lembro desses pensamentos, dessas analogias que eu acho que eu nunca tinha feito. Foi a primeira vez (GF1).*

*Porque não é fácil reconhecer que você sofre certas violências, principalmente essas violências que são mais mascaradas, que são as psicológicas, que com 13 anos você não tem essa noção. Você não tem discernimento suficiente para saber que, ali, a pessoa tá te pressionando a fazer aquilo, tá colocando aquilo na sua cabeça, é uma espécie de violência. A gente não tem discernimento disso (GF1)*

As falas dos entrevistados são bem representativas dos tipos de violências que os mediadores e mediadoras aprendem a enxergar e nomear, desde pequenos. Elas apontam que a MESTRA “descortina” conflitos de fundo que, na verdade, são violências de fundo, como o racismo, a homofobia, a falta de saneamento básico, formas de exclusão escolar e até a desigualdade social, expressão máxima da violência estrutural. Esse trabalho de desvelamento e enfrentamento das violências decorre do seu caráter político, mas também da inclusão dos conteúdos da Educação para a Paz nesta mediação:

Não se pode falar de educar para a paz se, em primeiro lugar, não se favorecer a análise da realidade. Abrir os olhos, ser capaz de reconhecer as contradições do mundo em que vivemos, é fundamental. Uma educação para a paz não pode ser um processo que leva, de alguma forma, a velar a realidade, a calar as diferentes vozes, particularmente as dos excluídos, a não enfrentar a desigualdade e a exclusão crescentes na nossa sociedade. **O primeiro passo para uma educação para a paz é andar com os olhos abertos**, não se negar a enfrentar a realidade por mais dura e desconcertante que seja e não querer “proteger” as crianças e adolescentes da dimensão dura da vida. No entanto, não basta ser capaz de ver, analisar, conhecer, é necessário também se situar diante desta realidade, compreender os mecanismos que perpetuam a exclusão e as desigualdades e produzem violência, assim como os esforços de tantas pessoas, grupos, organizações para criar uma realidade diferente (CANDAU<sup>112</sup>).

Isso mostra que os estudos da violência são uma parte importante do conteúdo da Educação para a Paz, como também da MESTRA, diante do trabalho pedagógico de ocultação

<sup>112</sup> Texto intitulado “Por uma cultura de paz”, de Vera Maria Candau, disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/cpaz.htm> . (sem data, página 2)

das violências que se observa no contexto escolar, que serve para dificultar o seu reconhecimento e a compreensão das suas causas (CABEZUDO; HAAVELSRUD, 2010).

Sabe-se que as escolas públicas no DF, assim como em todo o Brasil, concentram uma maioria de estudantes oriundos das camadas mais empobrecidas da população, e as crianças e jovens das famílias mais vulneráveis economicamente, em geral, são as que têm menos êxito. São também as que têm “menos poder na escola, são menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas”, segundo Connell (2013). Tal situação de desamparo social também leva ao desamparo discursivo (ROSA, 2015), diante de um ensino voltado para o silenciamento<sup>113</sup> e a obediência (BICALHO, 2019)<sup>114</sup>:

Não podemos esquecer que hoje vigora uma ideia de que deve ser destinado um ensino voltado apenas para a obediência, o silenciamento e o desrespeito a sua individualidade - aos estudantes de escolas públicas periféricas - o que afeta principalmente estudantes negros, justamente aqueles mais sujeitos à violência e à evasão.

Portanto, longe de orientar a participação para a obediência às regras escolares ou a construção de consensos passivos, é preciso ressaltar que as práticas da mediação social transformadora estão imersas em relações de poder, mas também representam “outra forma de poder” (DEMO, 1998), conforme apontado no eixo anterior.

Nesse sentido, é papel do mediador, ou mediadora, colaborar para a participação coletiva como uma forma de poder solidária e emancipadora, de baixo para cima. Nunca levar à acomodação, mas suscitar posturas questionadoras. Nos dois casos estudados, as mediações coletivas foram organizadas por sujeitos questionadores:

*Assim, trouxe muitos impactos. A gente percebeu neles uma maior responsabilidade. Eles começaram a se colocar como sujeitos pensantes, questionadores, né, capazes de contribuir, dando sugestão para a direção. Tudo que eles viam que não estava legal, eles procuravam a gestão da escola. Eu vi muito, assim, também, o cuidado que eles tinham com as outras crianças menores. Assim, trouxe muita mudança, assim, na questão da responsabilidade, do cuidado. Assim, muitos pais também traziam que, em casa, eles tinham mudado o comportamento; que, às vezes, nos conflitos dentro de casa, eles queriam fazer uma mediação ali com os familiares. Então, assim, trouxe muita, muita mudança (E5).*

*Eu acho que empodera eles [os alunos] para esse tipo de, não vou dizer de enfrentamento, mas para esse tipo de... de questionar. Às vezes, o professor acha “ah, mas o menino depois fez [a formação] ficou respondão”, “não obedece mais”. Não é mais aquele cordeirinho, mas eu acho que é porque eles passam a perceber que eles podem questionar. Eles podem, e que não tem nada de mal nisso, né, não tem nada de*

<sup>113</sup>Como ensina Paulo Freire (2006), o sujeito silenciado não dialoga nem participa.

<sup>114</sup>Sobre o tema, ver entrevista completa na Revista Com Censo (secretaria de Educação do DF), disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/20>

*errado. Que eles podem ser eles mesmos, assim, né. Eles podem transgredir, às vezes, as regras que eles acham que não são justas para eles, que não se adequam para a vida deles. Então, eu acho que é mais ou menos por aí. [...] (E7)*

*Eu lembro disso. E aí, a gente pegou e levou, assim, para roda um questionamento assim “O que que é uma boa escola? É uma escola que não transfere aluno nenhum? É uma escola que transfere todos os alunos problemáticos e identifica os alunos problemáticos e transfere? E resolve?”, porque era tido como a resolução “o que que é uma boa escola?”, “São as escolas que têm os melhores alunos?” (E3).*

Os questionamentos ampliam os espaços de fala, participação e reflexão dentro e fora da escola. É um processo sem volta. Ao fomentar as rodas de mediação coletiva, o projeto investe no aspecto psicológico envolvido no processo de participação, pois a experiência da participação torna o sujeito psicologicamente melhor preparado para participar, ainda mais no futuro (PATEMAN, 1992, p. 65). Essa participação deve ocorrer na tomada de decisões, como já foi ressaltado, ou incorre em *pseudoparticipação* (PATEMAN, 1992, p. 96). Por isso, o projeto incentiva a adoção da gestão participativa por onde passa, o que implica a participação de alunos e alunas na gestão mesma da escola.

Nas escolas públicas de periferia do DF, onde o projeto Estudar em Paz é realizado, os obstáculos à participação são representados pela pobreza material, mas também pelo que Pedro Demo (2003, p. 197) chama de pobreza política, que ocorre na esfera do ser, na qual pobre é aquele que “sequer sabe e é coibido de saber que é pobre, não atinando para a injustiça de sua condição humana” (DEMO, 2003, p. 41). Não reconhecem as violências nem que são violentados, por isso não se organizam para superar as situações de violência que os mantêm em estado de pobreza e ignorância. São fatores que dificultam enormemente a participação e, por conseguinte, impedem o acesso às condições mínimas de cidadania.

Para Demo (1988, p. 71), cidadão, cidadã, é sujeito participante, que se organiza politicamente para potencializar forças, pois um dos objetivos da participação é a realização da cidadania, que “é a qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos”. Por isso, a mediação social transformadora ensina a duvidar, suspeitar, a questionar a realidade dada, a se organizar coletivamente (organizar as demandas coletivas) para potencializar a sua participação. Do contrário, a mediação será mero efeito de poder (DEMO, 2002).

Na escola, assim como na cidade, o mediador e a mediadora social transformador está comprometido com a cidadania ativa, pois fomenta o associativismo e participa ativamente da vida coletiva. Não como mero pacificador, ou pacificadora, porque não promovem a harmonia, a paz perpétua e nem o que chamam de “justiça doce”, aquela supostamente sem

conflitos (SIX, 2001, p. 232 e 233). Como mediador cidadão, mediadora cidadã, é seu papel evidenciar as contradições do mundo, perceber o conflito e não o negá-lo, nem mesmo as violências. E então chama a participar, fazendo um apelo aos recursos adormecidos e despertando a confiança, a liberdade e a coragem das pessoas para promoverem as mudanças necessárias (SIX, 2001).

Ainda sobre confiança, liberdade e coragem, na mediação das transferências compulsórias, como foi relatado na apresentação do caso, alguns alunos e alunas mediadores participaram da mediação coletiva, mas também programaram outra atividade paralela, na intenção de levar uma informação mais completa sobre o caso para os, e as demais estudantes. Uma mediadora, com a colaboração dos colegas, passou a noite preparando um panfleto para ser distribuído no dia seguinte, que seria o dia da mediação coletiva:

*Eu quis me colocar e ter a minha fala como aluna da escola e a gente teve a oportunidade de serem professores que foram mediadores e comediadores, eles que foram, diante daquela grande roda. Então foi chamado todos os representantes de turma da escola, os professores, o corpo de professores, o corpo docente todo e a direção, composta por orientador educacional, coordenador, diretor e vice-diretor e os mediadores. Só que eu quis participar como aluna porque a situação me deixou muito, muito triste, por conhecer um dos alunos e meio que tornou um pouco pessoal. Então, eu não conseguiria ser imparcial diante da mediação. E, diante do que estava acontecendo, estava tão acobertado, eu quis fazer um texto. Então, eu fiz um texto, eu fiz um panfleto que a gente espalhou pela escola inteira, porque os diretores quiseram liberar mais cedo os alunos para que ocorresse a mediação coletiva. E eles não queriam, na verdade, que houvesse um burburinho dentro da escola. Eles não queriam que os alunos se manifestassem diante do que estava acontecendo. O fato verídico é esse, né (GF1).*

Portanto, o trabalho do mediador, da mediadora, social transformador não se confunde com o de um mero conciliador, conciliadora, de quem cumpre as regras da escola, de agente disciplinador, ou disciplinadora, de crianças e jovens, voltando-se apenas para o combate ao *bullying*, como está em alta. Aliás, o *bullying*, na maioria das vezes, serve para descaracterizar outras violências, como o racismo, a lgbtfobia, o classismo, dentre outras, sob uma nomenclatura única e uniformizadora que desconstrói lutas e conquistas importantes de movimentos sociais.

O verdadeiro trabalho do mediador, da mediadora, é colaborar para o desvelamento de realidade violentas e excludentes, representadas nos seguintes dados:

- O Brasil está entre os 10 países mais desiguais do mundo, onde os 10% mais ricos da população brasileira respondem por 51,5% da desigualdade de renda total do País (IPEA, 2018). Há uma forte concentração de homicídios na população jovem e negra, onde a taxa de homicídio das mulheres negras é 71% superior à de mulheres não negras (BRASIL, 2018).

- A região Nordeste, a mais pobre do País (IBGE, 2021), foi a que apresentou as maiores taxas de homicídio por arma de fogo (HAF), em quase todos os anos da década analisada (2004-2014), sendo que em 2014, Alagoas apresentou a maior taxa (56,1 vítimas por 100 mil habitantes) e, no outro extremo, Santa Catarina (7,5 por 100 mil); (Mapa da Violência – BRASIL, 2016).
- Existe uma enorme concentração de mortalidade nas idades jovens no Brasil (15 a 29 anos), especialmente de jovens negros, com pico nos 20 anos de idade, quando os homicídios por arma de fogo atingem a impressionante marca de 67,4 mortes por 100 mil jovens; (Mapa da Violência – BRASIL, 2016).
- Entre 2003 e 2014, as taxas de HAF de brancos caem 27,1%, enquanto a taxa de homicídios de negros aumenta 9,9%: de 24,9 para 27,4: “Com esse diferencial, a vitimização negra do país, que em 2003 era de 71,7%, em poucos anos mais que duplica: em 2014, já é de 158,9%, ou seja, morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo” (Mapa da Violência – Brasil 2016).
- O Distrito Federal é a região com a maior desigualdade social do País, onde a renda média mensal (bruta) familiar da região mais rica, o Lago Sul, é de R\$ 31.322,91, enquanto a da região mais empobrecida, a SCIA-Estrutural, é de apenas R\$ 2.014,03 (PDAD 2021).
- No Lago Sul, a maior parte da população possui o grau de escolaridade alto, superior completo (87,2%), enquanto a população da SCIA-Estrutural está concentrada no patamar mais baixo, o fundamental incompleto, com apenas 4,6% com ensino superior completo (PDAD 2021);
- A SCIA-Estrutural, com a menor renda do DF e baixíssima escolaridade, tem a maior concentração da população negra (parda e preta) (75,4%), enquanto o Lago Sul tem a menos concentração dessa população (32,7%) (PDAD 2021);
- No Distrito Federal, a maioria dos jovens negros estuda da rede pública de ensino (PDAD, 2018);

Essas desigualdades, que relacionam questões de renda (baixa), cor/raça (preta ou parda), escolaridade (baixa) e mortalidade (alta), são a maior expressão da violência estrutural que assola o País, e o Distrito Federal. A comunidade escolar precisa enxergar esta conexão e organizar a sua emancipação. É este tipo de conexão que o mediador, ou a mediadora, faz ver nas mediações coletivas, como no Caso das Transferências:

*Então, a gente tinha uma rivalidade de bairros dentro da própria cidade. Graças a Deus, a gente não tem isso. Graças a Deus a cidade já melhorou. Graças a Deus muitas coisas*

*mudaram, mas, naquela época, há 10 anos atrás, era dessa forma. Então, o que trouxe a indignação foi justamente isso, porque um aluno que estudava em um bairro estava sendo transferido para outro bairro porque ele deu problema nessa escola. Mas não é que ele deu só um problema. Ele não foi resolvido, não foi compreendido, não foi ouvido, não foi falado. Só enviou ele para outra escola e gerou um grande problema. Longe de casa, correndo risco real de vida. Risco real de vida. E, inclusive, um tempo depois, um desses alunos que tinham sido, né, expulso, a gente perdeu ele (E3).*

Esse recorte é o retrato da conexão acima referida, onde diversas violências incidem sobre os sujeitos jovens e negros das periferias, agravadas pela questão territorial. Uma vez excluídos da escola, estigmatizados e sem os laços sociais de proteção, a expectativa de vida destes sujeitos diminui, como aconteceu com um dos garotos transferidos.

O projeto Estudar em Paz, por meio da mediação social transformadora, contribui para o reconhecimento crítico desta realidade, para o desenvolvimento da politicidade humana e a melhoria da qualidade política da comunidade escolar, uma vez que colabora para a formação de sujeitos dialógicos, críticos e participativos, capazes de construir cidadanias organizadas e influentes (DEMO, 2002, p. 10 e 17). Essa é a face política da mediação social transformadora, a que mais interessa ao projeto.

#### **b) Laço social: o dissenso cria laço**

Nas escolas públicas do Distrito Federal, contexto em que se desenvolve o projeto em tela, os espaços de diálogo e participação são bastante restritos, em especial para crianças e jovens. Para ampliar tais espaços e envolver toda a comunidade escolar, é preciso desencadear processos inclusivos e livres de qualquer perspectiva desenvolvimentista e/ou adultocêntrica, que acabam por excluir ou desvalorizar a fala dos, e das estudantes, como discutido no Capítulo 2.

Mesmo os projetos de mediação, quando existem nas escolas, tendem a ser cooptados e desenvolvem a mediação de conflitos como efeito de poder (DEMO, 2002), porque encobrem as relações de poder e as contradições. Como foi visto na primeira parte desta análise, as práticas mediadoras são utilizadas como instrumento de disciplina e acomodação do corpo discente, em nome da harmonia e da manutenção ordem. As contradições e os conflitos são escamoteados e as violências, quando não ocultadas, são naturalizadas:

*Dentro da escola, a gente tem também a questão de muitas direções não acharem que a mediação pode causar esse burburinho, esse desconforto inicial de que as coisas não estão lindas e maravilhosas, como muitos plantam que estão lindas maravilhosas. Também essa ilusão de normalidade, de que os estudantes são todos... ninguém fala, ninguém questiona, é bom. Tá bom, é porque tá bom. Então, também, a mediação rompe com isso. Então, é um desafio fazer mediações porque eles não querem que faça justamente porque vai ver que não tá bom, não tá, não tá tudo bom. As pessoas só não estão falando (E7).*

*O estudante que questiona também não é bem-visto, o que provoca conversas não é bem-visto. Então, é uma coisa que vai pulando de um, aí chega lá no... só que o estudante é a parte mais... eu considero ele a parte mais frágil porque, dentro da hierarquia, ele está lá no finzinho. Então, romper com esse processo hierárquico seria um outro desafio, né (GF2).*

O quadro acima é condizente com a proposta da educação neoliberal, que nega a pluralidade e inibe os questionamentos. Em oposição a essa situação, o projeto aposta nas atividades coletivas, em especial nas mediações coletivas, no sentido de investir na criação de mundos de fala e de sentido, nos quais os sujeitos possam interagir e compartilhar sentimentos, idéias, informações, projetos e visões de mundo. Assim, crianças e jovens passam a questionar o seu contexto, os conflitos, lugares, atores, papéis e sobre o seu pertencimento à coletividade, desencadeando, assim, modos de subjetivação política e coletiva.

Por isso é que, com o tempo, as mediações coletivas ganharam relevância nas práticas do projeto, pelo seu alcance e potência na explicitação do dissenso, por favorecerem uma maior circulação de informações, e pelo seu caráter educativo de explicitação de leis e regras que conduzem a vida coletiva. Foi assim que, no caso das transferências compulsórias, os alunos e as alunas conheceram melhor o Regimento Escolar (estatuto) e a dinâmica de exclusão ocultada na norma, como foi discutido no grupo focal dos alunos:

*Eu acho que toda a escola tinha o direito de saber o que estava acontecendo. Até porque era um tempo que só era dito o dever, o dever, você deve, o estatuto da escola traz esse dever. E você tem que fazer isso, tem que ser assim, porque é assim, mas não era explicado. E se não é explicado, como eu vou saber? Então, foi algo discutido, também, nessa mediação, porque a gente não tinha como saber. Então, quer dizer que se eu esbarrar em um aluno e tiver uma briga, eu já vou ser expulso? Diretamente? Mas os outros alunos não estão sabendo disso. **Então, era importante que todos estivessem participando, porque além do dever, eu volto a repetir, tem o direito daquele aluno também. E porque só era exposto o dever e não o direito?** Então, a escola também adotou o método de passar o estatuto para os alunos. Então, os alunos começaram a saber também como funcionava o estatuto. [...] Então, foi realizada o projeto político pedagógico na escola com participação da comunidade, com participação dos alunos. Então, a partir desse momento, é que tinha essa participação... tem o nome, uma palavrinha chave, que a gente vai, escolhe o diretor... a gente participa. Então foi muito, muito bacana e foi muito prazeroso, e a mediação pôde contribuir nisso também (GF1).*

Os casos estudados nesta pesquisa são significativos porque os sujeitos enfrentaram violências profundamente arraigadas, como no das transferências compulsórias. Tais violências só são superadas pela instauração de espaços de fala, para que o dissenso/dano venha à tona, possibilitando o surgimento de movimentos de resistência e insubmissão

**coletivos**, como propõe o projeto, em consonância com a ideia de contraconduta de cooperação, oferecida por Foucault (2008a). Certas violências, especialmente as do tipo estrutural, devem ser enfrentadas coletivamente.

Essa diretriz do projeto é relevante, considerada a prevalência da racionalidade neoliberal nos contextos educativos, onde as relações são moldadas pela concorrência e o individualismo, provocando o rompimento dos laços sociais e ferindo o princípio da solidariedade. Assim, os processos de mediação coletiva constituem verdadeiras cenas coletivas de dissenso, onde os sujeitos explicitam os conflitos, as violências, as contradições e suas lógicas de dominação.

Além disso, tais processos desfazem e recompõem relações de poder, juntam e separam identidades, questionam funções e capacidades preestabelecidas e possibilitam a (re) construção de um mundo comum a partir de vozes/discursos plurais, desencadeando processos de subjetivação política que são inerentes a esta dinâmica (RANCIÈRE, 2018). Nesse caso, o laço social é criado e/ou restaurado na partilha e na reconfiguração do mundo sensível, a partir do diálogo que explicita o dissenso. Ao explicitá-lo, os mediadores, e mediadoras, demonstram uma capacidade de enunciação que não tinham antes, o que se depreende das falas de participantes do grupo focal, exemplificadas neste extrato:

*Na época, eu lembro até que os meninos... o aluno cadeirante, ele era de um oitavo ano e os oitavos anos ficavam todos no andar de cima. E aí, a única turma do 8º ano que ficava no andar de baixo era dele porque não tinha rampa para ir para o andar de cima e o elevador que tem, quebrado. Então... e até então ninguém percebia aquilo como sendo uma violência, e eles perceberam; os meninos da mediação perceberam que aquilo era uma violência. Eles perceberam também que a escola, na época, tinha todas as cadeiras e carteiras eram de ferro, tanto assento quanto o encosto das cadeiras eram de ferro. Aquele ferro durão mesmo... assim... bem desconfortável. Eles passavam ali de 7h30 até meio-dia e meia sentados numa cadeira de ferro; e, até então, eles também não percebiam que aquilo era uma violência. Então, eles começaram a identificar essas violências que eles sofriam ali dentro; a própria questão do lanche, a merenda na época tava vindo só uns cereais de chocolate dia sim, dia também, enfim. Eles foram percebendo várias coisas e eles foram pensando em estratégias coletivas, e propositivas acima de tudo, para tentar transformar essa realidade que eles identificaram que não estava legal (GF2).*

É papel da mediadora e do mediador social transformador, prioritariamente, fazer com que os encontros de mediação aconteçam, criando espaços de diálogo crítico, e promovendo a participação coletiva como uma forma de poder solidária e emancipadora. Em contextos de violência, percebe-se que a comunidade escolar fica dividida entre aqueles e aquelas que silenciam, e os, as, que são capturados pelo discurso neoliberal dominante, caminhos que levam à alienação de si e da vida social. Ainda existem os sujeitos acometidos por traumas e vivem em permanente situação de angústia e exclusão.

Para lidar com essa diversidade no campo do desamparo, o investimento nas mediações coletivas também é uma saída positiva, com o intuito de fazer falar, escutar, refletir e agir sobre a realidade para transformá-la. A ação coletiva crítica e organizada, fundada na alteridade, possibilita um enlaçamento que advém da constatação de que não somos unívocos, nem autossuficientes (BIRMAN, 2006), e que tudo pode ser transformado.

Nesse quadro de contradições, tensões, violências e desamparo, a proposta coletiva é acertada e indispensável, pois decorre da concepção própria da mediação social transformadora, como um processo de criação, reparação e fortalecimento do laço social, como um meio e fim em si mesmo, como percebem os, e as participantes da pesquisa:

*Diante disso, destaca-se que o projeto tem um importante impacto social uma vez que auxilia na restauração de laços sociais, no desenvolvimento da cultura de paz, na melhoria das relações sociais nas comunidades e nas escolas atendidas e em uma maior participação da comunidade escolar na gestão democrática de sua escola (TCC 1 sobre o projeto na EC 22).*

*A proposta da mediação coletiva e a influência do projeto na escola acaba por ter uma contribuição de profunda modificação social-cultural. Transformando as relações de poder na escola, a visão do educando sobre a sua realidade, a criação ou recriação de laços entre professores, coordenadores e educandos. [...] A Escola Classe 22 funciona através da gestão democrática, e é destacada em seu projeto a importância dos laços criados diante das dificuldades descritas acima e da importância da participação de todos no processo da organização escolar. Nele estão previstas reuniões coletivas com os funcionários, conselho de classe participativo, o envolvimento da comunidade, etc (TCC 2 sobre o projeto na EC 22).*

*Então, mesmo que não era minha turma formando, eu estava ali; mesmo que se tivesse acontecendo em outra escola, a gente conseguiu uma liberação e a gente ia na outra escola. Então, assim... a gente foi criando laços com outras comunidades, com outras escolas, com outras crianças, com outros adolescentes (GF1).*

*Então, assim, o estudar em paz realmente foi um grande presente na minha vida, que eu trago para minha vida toda. Inclusive permeou a minha vida universitária. Até o meu TCC foi a respeito da mediação de conflitos, porque a minha vida foi aplicar esse projeto. Então, assim, eu passei por dificuldades dentro da universidade, porque eu não tinha orientador, porque não queriam aceitar o meu projeto, mas, mesmo assim, a gente conseguiu, diante dos laços que o próprio projeto proporcionou, que uma professora pudesse me orientar e eu mantivesse meu tema que, desde antes da Universidade, já fazia parte da minha vida. Então, eu só pude, ali, escrever tudo aquilo que contribuiu para a minha vida, tudo aquilo que ainda podia contribuir para a sociedade (GF1).*

*Mas quando o projeto começou a ser apresentado, ser mais conhecido, a gente teve mais sucesso, a gente teve mais pessoas participativas. A gente teve pessoas abraçando a causa. A gente teve mais professores ali abraçando e querendo usar isso não só dentro de sala de aula, mas para a própria vida, entendendo o que a mediação é de fato, que é um espaço de compartilhar, que é um espaço de criar laços, que é um espaço que eu não quero resolver problema, eu quero um entender para gente conviver. Eu quero entender para a gente poder caminhar juntos, entender que o outro também é necessário, que é importante essa caminhada de todo mundo junto, porque está todo mundo dentro do mesmo barco (E2).*

No entanto, a racionalidade neoliberal teima em produzir relações precárias e modos de subjetivação que apontam para o individualismo, o privatismo e a concorrência/competição, como também para a unificação das formas plurais da subjetividade e a criação de uma sociedade supostamente sem conflitos (DARDOT; LAVAL, 2016, 326-327). A disseminação de discursos totalitários impõe uma realidade posta e acabada, que implica em despolitização, na suspensão de um juízo próprio e crítico dos sujeitos em conflito (ROSA, 2015), e na responsabilização individual pelas mazelas sociais.

### c) **Contraconduta**

A produção de subjetividades condizentes com o neoliberalismo começa muito cedo, desde a escola. Não é por acaso que a educação constitui um campo de intervenção privilegiado da governamentalidade neoliberal, com o objetivo de privatizar o sistema público de ensino e oferecer uma educação neutra, adaptativa e despolitizada. Para lidar com a crise do neoliberalismo, a educação foi capturada por uma cultura social conservadora e excludente, que estabelece suas próprias regras de seletividade e dominação (MÉSZÁROS, 2004; BROWN, 2019).

Diante desse movimento de desmantelamento do sistema público de ensino em favor do mercado educacional, em que grupos poderosos lucram com a venda de métodos de ensino padronizados, influenciam na escolha de disciplinas e na formação dos, e das docentes, a escola, como espaço de convívio democrático e plural está ameaçada (FRIGOTTO, 2017, p. 17). Considerando-se este cenário, os educadores e educadoras participantes da pesquisa foram provocados a refletir sobre o contexto educativo atual e o sentido da educação: educação para quê? As falas foram bastante diversas, com destaque para os seguintes recortes do grupo focal dos, e das profissionais da educação (GF2):

*Enfim, eu entendo, né, nesse papel que eu estou de professor, de educador... a educação é um debate que a gente vem fazendo há algum tempo. Vou falar do ponto de vista enquanto professor de Geografia, da constituição de sujeitos, né, de sujeitos para a cidadania. A construção de sujeitos para a cidadania. Cidadão crítico, um cidadão cômico das suas responsabilidades em, em, enquanto um membro da sociedade. Então, a gente entende, pelo menos, eu entendo que a educação, entre outras coisas, ela deve trabalhar, moldar, né, procurar orientar esses seres que se... que estão em formação. Nesse sentido de serem efetivamente cidadãos e cidadãs de direito. Então, acho que um dos papéis da educação é isso: é permitir que esse cidadão ou cidadã aprenda a pensar, aprenda a pensar a partir do que é apresentado, mas também a partir da sua reflexão, né. Que ele aprenda a fazer aí o filtro do que é bom, o que é ruim para ele a partir do que a gente, enquanto sociedade, estipulou aí como nesse processo de ensino-aprendizagem, que são importantes os valores que a sociedade traz e repensar se for o*

*caso, recriar e, sei lá, até **revolucionar** em algumas... em algumas situações, porque a sociedade é dinâmica.*

*E aí, nesse processo, eu me questionei como a G falou. “Será que essa instituição, ela é um lugar que...”, “ela é uma instituição educacional, mas ela promove a educação?” Então, eu me questionei realmente se a educação passa pela instituição. Como que tem que ser essa instituição, né. Então, eu acho que, nesse processo de busca sobre esse sentido, eu acho que, para mim, ela só faz sentido se ela alcançar esse aluno dentro da realidade; ou melhor, alcançar esse aluno com uma realidade tão... é... adversa. Numa realidade tão precária. Eu acredito que o espaço de educação no qual eu estou hoje, eu entendo como uma resistência. **Resistência** para poder avançar, né. É uma resistência, porque é o entendimento da sociedade. [...] Então, o meu local hoje de educação é um local de, de resistir para tentar buscar esse aluno, e aí sim tentar **transformar**. E aí, eu... eu penso como a Graça. Acho que, coletivamente, a gente tem que tá buscando isso com o coletivo. [...] Então, eu acho que é... assim... é um espaço... atualmente, está sendo um espaço de resistência, ainda mais na escola onde eu trabalho, mas buscando essa educação que seja uma educação realmente é... para **transformar** a instituição num espaço educacional. Eu acho que a instituição ainda está muito presa, ainda está muito disputada por pessoas que querem a instituição por outros motivos que não é educação.*

*Se a gente for pensar em ampliar, então, passa por, para o objetivo de melhorar as condições de vida e existência humana para que a gente possa, a partir daí, conviver, né. Em vários níveis de convivência também, perpassando inclusive as relações institucionais de forma que a gente consiga olhar, né, que a gente se constitui como sujeito crítico e reflexivo, né. Então, assim, a reflexão, ela precisa ter o caráter crítico, né, porque, senão, ela passa... a reflexão pode ser alienada também. Então, esse processo vai além do formal. Essa constituição, ela se dá também em dimensões, né. Esse sujeito, ele é um sujeito epistemológico, político e amoroso. Então, ela tem essas dimensões, tem esses níveis, né, para além do formal ou escolar e para que a gente possa **transformar**. Transformar radicalmente, né, a relação capital-trabalho... é... essa é a finalidade última, né? Para que a gente tenha os sujeitos críticos-reflexivos atuantes e transformadores que melhorem as suas condições de vida e existência humana, né, provocando aí transformações mais profundas e radicais. É isso.*

*E acho que a finalidade última é, também, da educação é educar para a promoção da justiça social, né, porque sem a justiça social é... os nossos estudantes vão ter sempre, né, já que ele foi muito dito aqui a questão da cidadania, eles vão ter sempre sua cidadania sendo ferida de alguma forma, certo. Então, para que a gente tenha também... para que a gente tenha...é... uma sociedade com... com... com... os seus sujeitos que a compõe exercendo sua cidadania plena sem ter direitos violados, sem ter a violação de direitos, sem ter cidadanias feridas, a gente precisa de promover a justiça social. É isso. Bem breve.*

*Enquanto educadora, como eu pratico a educação, eu acho que educação tem uma função social de integrar, de gerar pertencimento. Do sujeito pertencer a uma determinada cultura, a uma comunidade. Acho que a partir desse processo de... de você se integrar, e aí vai haver, pensando a educação para muito além do que a escola faz, ou da educação formal faz. Acho que o processo de educação faz com que você se sinta pertencente a um determinado território, né. E uma história, enfim; a uma sociedade. Então, eu vejo a educação, além de todos os elementos que já foram citados aqui, como esses 3 movimentos importantes, assim, de integrar para pertencer, de me diferenciar naquilo que eu vejo que meus direitos estão sendo violados, que a minha integralidade, a minha completude não tem espaço para, junto com outros, eu poder me gerar **transformação**, né. Então, eu fico achando que a educação, ela passa por esses 3 lugares.*

*Eu nem ia falar, porque eu já me senti contemplado aí pelas falas dos colegas e das colegas, mas teve uma questão quando a I. falou, né, que eu acho que é importante, que me preocupa muito quando eu ouço atualmente as pessoas falarem “a educação vem de casa”, “a educação a gente dá em casa”. E, assim, eu acho a coisa mais absurda, já que nós somos educadores, né. [...] A educação de verdade, a educação, assim, que eu acredito, pelo menos, porque quando você tem uma educação realmente **transformadora**, libertadora, que forma o ser humano, esse ser humano, ele... ele está livre de várias amarras institucionais que, muitas vezes, ele nem consegue enxergar, se não for por meio de uma educação. E, infelizmente, essa educação, muitas vezes, só está presente quando tá na escola, né, numa instituição, no nosso caso.*

*Pra mim, a educação, ela é para a **transformação** do ser humano, né. É, educar para formar pessoas autônomas, reflexivas; é, cidadãos, né, pessoas críticas, reflexivas e que são capazes de olhar para outro, de se colocar no lugar do outro, né, de ser sensível e, ao mesmo tempo, saber lutar pelos seus direitos, pelos direitos do outro, pela transformação. Então, a educação para mim é isso. É visando a autonomia do indivíduo em todos os aspectos. Emocional, cultural, político. Em tudo.*

*Então, para mim, esse “educação para quê” é o que me vem em mente é que não é para nada do que está aí, né, que a gente tem usado a educação para muitas coisas e como justificativa para muitas coisas para um, um “quê” que no final, assim, não faz nenhum sentido, né. Então, eu acho que seria o oposto do que a gente tem hoje. Seria, como os colegas falaram, para essa **transformação** [...] primeiro a gente precisa se transformar para, juntos, no coletivo, conseguir transformar as coisas. Então, estou pensando mais numa educação que a gente se perceba responsável, né, que a gente se perceba capaz, também, de promover mudanças.*

As falas acima, como se pode verificar, partem de idéias diversas sobre o sentido da educação: 1) formar sujeitos de direito, para a cidadania, cidadãos e cidadãs críticos; 2) educação como espaço resistência; 3) melhorar as condições de vida e existência humana; 4) educar para a justiça social; e, 5) função social de integrar, de gerar pertencimento a uma determinada cultura e comunidade. Partem de pontos diferentes, mas todas as falas, inclusive as que não foram trazidas para este tópico, convergem para a visão de uma **educação transformadora**. Como são professores e professoras mediadores formados pelo projeto, pressupõe-se a influência da mediação social transformadora nestas reflexões.

A intenção desta mediação é justamente colaborar para que os, e as participantes se vejam como sujeitos de transformação, e que acreditem em uma educação transformadora em todos os sentidos. A proposta transformadora, nas falas dos professores e das professoras, também têm característica de resistência – “**Resistência** para poder avançar” -, e pressupõe uma ação coletiva neste movimento. Na fala dos alunos e das alunas, acontece o mesmo:

*Eu enxerguei, assim que, a partir do momento que a gente consegue trazer uma mudança tão grande para a escola, eu também preciso ser essa mudança, porque aí a gente não tem medo; então, a gente tem que ter muita responsabilidade com o que vai fazer com o sentimento novo (GF1).*

Nessa direção, o projeto apresenta uma clara perspectiva política e abre um campo de novas possibilidades e reconfigurações do mundo sensível, inclusive para oferecer uma contraposição ou resistência à racionalidade neoliberal no contexto escolar. Em 14 anos de atividade e de realização de centenas de mediações coletivas transformadoras, a exemplo dos casos aqui estudados, pode-se afirmar que tais práticas são compatíveis com a ideia de conduta de resistência de Foucault (2008a).

As mediações coletivas, na sua dimensão política, integram um “conjunto de atividades que vem perturbar a ordem da polícia” pela inscrição da pressuposição da igualdade, questionando a lógica policial por meio do dissenso (RANCIÈRE, 1996, p. 370). Como a igualdade entre os seres falantes não se inscreve diretamente na ordem social, o dissenso vem promover a ruptura das formas sensíveis instituídas pela polícia e modificar o que é visível, dizível e contável.

Para finalizar este eixo de análise, cabe ressaltar o potencial transformador e político das mediações coletivas em dois aspectos:

- Fortalecimento do laço social - No campo das relações sociais, as mediações coletivas promovem uma mudança na qualidade da participação e do diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar, e as ações coletivas decorrentes das mediações colaboram, como foi enfatizado, para a criação, a reparação e o fortalecimento do laço social. São processos que geram reflexões sobre os sujeitos e seus contextos, sobre o tipo de pertencimento à coletividade (lugares, funções e papéis) e permitem o compartilhamento de sentimentos, ideias e projetos (partilha do sensível). Por isso, abrem um campo de possibilidades para a produção de outros modos de subjetivação política pautados na cooperação e colaboração (trabalhar juntos), na inclusão, na alteridade (reconhecimento do outro na sua diferença) e na solidariedade, mesmo diante do dissenso. Como foi esclarecido, o dissenso é o ponto de partida, é o que dá visibilidade às desigualdades e aos sujeitos falantes.

- Explicitação do conflito: a mediação social transformadora, que orienta as mediações coletivas, promove a visão positiva do conflito. Conflitos e contradições devem ser desvelados, jamais escamoteados ou reprimidos. Conforme foi apresentado no capítulo anterior, nos contextos escolares estudados, por detrás dos conflitos existem graves violências de fundo. Nas mediações coletivas, mediadores e mediadoras promovem a análise crítica dos contextos conflituoso e violento, favorecendo a pluralidade discursiva diante das realidades que parecem absolutas e imutáveis. Os participantes das mediações coletivas se veem como sujeitos de transformação social, aprendem como tudo o que é histórico se transforma, nada está posto e acabado, numa clara rejeição aos discursos despolitizados, autoritários e

totalitários impostos pela racionalidade neoliberal. Longe de perseguir consensos apressados, os coletivos são provocados a refletirem juntos e identificar os dissensos/danos e rupturas que pretendem operar para reconfigurar o campo da experiência comum.

Embora pareçam corriqueiras, as mudanças subjetivas operadas a partir das mediações coletivas são significativas e considera-se que produzem consequências nas vidas dos sujeitos. Mais do que as transformações observadas na realidade objetiva, cria-se também uma percepção de que é possível fazer transformações no campo social e opor resistências que se manifestam na e a partir da ação coletiva, crítica e solidária. Nessa perspectiva, é possível supor um giro no campo da subjetividade com potencial para produzir outras experiências de criação e reparação do laço social.

## CAPÍTULO 6 SISTEMATIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA – FUNDAMENTOS

Este capítulo dedica-se à sistematização da Mediação Social Transformadora, diante dos conhecimentos adquiridos nesta pesquisa. São os fundamentos para o desenvolvimento do novo material de formação para os cursos de mediação junto ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP, ao qual a pesquisa é vinculada.

### 6.1 A Mediação Social Transformadora<sup>115</sup>

O que é a mediação social?

A mediação social é definida como um processo de **criação e recriação do laço social** e de regulação de conflitos da vida cotidiana no qual um terceiro imparcial e independente tenta, através da organização de trocas entre pessoas ou instituições, ajudá-los a melhorar uma relação ou de regular um conflito que as opõe (FRANÇA, 2000).

De origem francesa, o conceito de mediação social foi construído por 42 especialistas de diversos países da Europa<sup>116</sup>. O seu diferencial está no seguinte ponto: antes de lidar/solucionar/transformar os conflitos, a proposta é de criação de laços sociais. Essa tendência a construir coletividade vem da sua relação com o trabalho social (serviço social) francês, ainda na década de 1980. Quando dava seus primeiros passos, a mediação social fundamentava-se numa tripla visão:

- 1) prevenir e lutar contra o fenômeno da insegurança por meio da criação ou restauração dos laços sociais;
- 2) aproximar as populações dos bairros em dificuldade dos serviços públicos do Estado;
- 3) contribuir para a inserção social de populações excluídas.

A mediação social é guiada pelo princípio da participação cidadã e o envolvimento da comunidade na vida política da cidade, que está conectado ao conceito de integração social e política do cidadão. Por isso, acredita-se que as práticas da mediação social contribuem para o

<sup>115</sup> Texto produzido pelos NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos/UnB, para o curso de formação em Mediação Social Transformadora, projeto Estudar em Paz. Proibida a sua divulgação e/ou reprodução sem autorização do NEP.

<sup>116</sup> O conceito de mediação social foi criado no seminário *Médiation sociale e nouveaux modes de réduction des conflicts de la vie quotidienne* - em Créteil/França, organizado pela *Interministerial Delegation for Urban Affair*, sob a presidência da França, na União Européia. O seminário foi considerado um divisor de águas na regulamentação da mediação social na Comunidade Europeia (FRANÇA, 2000).

surgimento de um **cidadão e uma cidadã mais ativos e participativos** da vida cotidiana, o que mantém viva a democracia.

No decorrer de 10 anos de aplicação do projeto Estudar em Paz no contexto escolar, a mediação social francesa, tal como foi criada, passou por algumas transformações para aproximar-se da realidade das escolas públicas do Distrito Federal. Para tanto, o seu conceito foi ampliado para acolher outros objetivos importantes, com ênfase na ação coletiva e no enfrentamento das violências. Assim, nasce a Mediação Social Transformadora - MESTRA:

A mediação social transformadora é definida como um processo de **criação, reparação e fortalecimento do laço social**, no qual um terceiro (pessoa ou grupo), imparcial e independente, COLABORA, através da organização da **ação coletiva** e de trocas entre pessoas ou instituições, para a transformação dos conflitos, a prevenção e o **enfrentamento às violências** da vida cotidiana.

Como toda mediação de conflitos, a mediação social transformadora é uma **prática dialógica** por natureza. O que muda é o sentido do diálogo, que aqui é orientado para atender aos seguintes objetivos:

- criar, reparar e fortalecer o vínculo social e contribuir para a inclusão de pessoas, grupos e populações excluídas;
- fomentar a **participação** na sociedade;
- colaborar para a prevenção e o enfrentamento às violências;
- promover a educação para a paz e os direitos humanos, a democracia, o desenvolvimento, a justiça social.

No contexto escolar, a mediação social transformadora é desenvolvida com um fim em si mesma, ou seja, como prática social de criação de laços sociais para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências. Mas, também, como *práxis* de educação para a paz e os direitos humanos, na medida em que promove **diálogos críticos**, reflexões e ações que envolvem a paz e os direitos humanos, a cidadania, a democracia participativa, o desenvolvimento humano, a justiça social e a valorização da diversidade.

Quando o trabalho da mediação é desenvolvido em contextos de pobreza e exclusão, é preciso enxergar que há uma relação intrínseca entre educação para a paz e justiça social:

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 (FREIRE, 2006).

Portanto, a mediação social transformadora não está voltada para a simples construção de acordos ou consensos passivos, mas para o desenvolvimento de uma educação para a paz que desvele a realidade e incentive ações transformadoras para a construção de uma vida digna para todos.

Educação para a paz, segundo Jares (2007), está assentada nos seguintes **princípios**:

1) **é uma educação em valores**, o que implica em tornar as pessoas conscientes destes valores (paz, democracia, justiça social, igualdade, solidariedade, diversidade...);

2) **é uma educação a partir de e para a ação**, o que significa a busca de formas de agir condizentes com estes valores;

3) **é um processo contínuo e permanente**, por isso é uma construção e não há um ponto de chegada;

4) **tem uma dimensão transversal**, por isso afeta toda a ação educativa.

Quanto ao **conteúdo de educação para a paz**, Galtung sugere que deve promover a análise crítica da realidade e dos obstáculos à paz, estimular a formulação de metas para um mundo desejável e de práticas concretas para realizá-las.

Portanto, seguindo a orientação de Galtung, o mediador, ou mediadora social transformadora deve atuar no sentido de:

- promover a **análise crítica da realidade** e dos **obstáculos à paz**;
- fomentar a **formulação de metas** para um mundo desejável;
- suscitar **práticas concretas** para realizá-las.

Ainda no contexto da educação para a paz, a mediadora, ou o mediador social transformador tem o relevante papel de atuar como corpo **intermediário humanizador**, realizando intervenções por toda a cidade. Nota-se que o mediador, ou a mediadora social são “trabalhadores do conflito”, mas a sua orientação é para a criação, reparação e/ou fortalecimento de laços sociais para a realização da cidadania e da justiça social, promovendo reflexões acerca dos conflitos e violências, e incentivando as ações transformadoras. A mediação social transformadora é **reflexão e ação: é práxis**.

Como não é possível pensar numa nova educação sem uma nova formação, a proposta é formar professoras e professores que sejam mediadoras e mediadores sociais transformadores na sua comunidade escolar. De acordo com Gadotti (2008), “o professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, mas ela está se **transformando**”.

profundamente, **adquirindo uma nova identidade**". Na atualidade, professoras e professores são mediadores do conhecimento, problematizadores, construtores de sentido, organizadores da aprendizagem, onde o aluno e a aluna são cada vez mais sujeito da sua própria formação.

De acordo com os objetivos da mediação social transformadora, professoras e professores são, antes de tudo, criadores de laços sociais. Nesse sentido, a mediação vem propor uma reflexão crítica sobre a prática docente nos dias atuais, tendo em vista a realidade conflituosa e violenta que permeia o contexto do DF. A formação em mediação social vem reafirmar a importância de educadores e educadoras na construção de um mundo social e economicamente justo, sustentável, não excludente, ambientalmente saudável, com equidade de raça/etnia e gênero.

A escola, como uma instituição democrática de fundamental importância na incorporação de novos paradigmas, torna-se imprescindível no enfrentamento às situações de preconceitos, discriminações e expressões de violência que violam e negam os direitos humanos. Este espaço representa o primeiro passo para garantir oportunidades efetivas para todas as pessoas nos diferentes espaços sociais. A formação ética, política e social oferecida pela mediação social apresenta-se como uma proposta transdisciplinar, rompendo com o isolamento das disciplinas que se propõem unicamente a responder às necessidades do conhecimento acadêmico, apartado dos demais conhecimentos e dos elementos históricos que os fundam.

Ao levar a proposta da mediação social transformadora para a escola, alguns pontos merecem ser destacados:

1) **Orientações** para a atuação da mediadora e do mediador social transformador:

- Não buscar a “resolução” ou “eliminação” de conflitos/problemas, mas a **transformação da realidade** conflituosa e/ou violenta, inserindo a mediação no contexto da educação para a paz e os direitos humanos (democracia, desenvolvimento e justiça social).
- Diante das situações de exclusão e isolamento: **criar, reparar e fortalecer os laços sociais e institucionais**, tecer redes sociais, promover o trabalho pedagógico de explicitação de leis e regras (movimento de apropriação, inclusive para modificá-las);
- Diante do conflito, que pode levar ao esgarçamento dos laços sociais e à eliminação do outro: **promover a visão positiva do conflito**, para que este seja concebido como uma oportunidade de crescimento e transformação, fonte de **criatividade** e de inclusão do outro na diferença.

- Diante das violências: colaborar para o **desvelamento das diversas formas de violência** e estimular ações dialógicas, colaborativas, criativas, autônomas e pacíficas para sua prevenção e enfrentamento (estimular as **ações coletivas** organizadas e pacíficas).

2) Seis **princípios gerais** que regem a atuação da mediadora e do mediador social transformador:

- A **imparcialidade**<sup>117</sup> deve guiar a intervenção da mediadora e do mediador;
- O **diálogo** conduz a atividade da mediadora e do mediador, que criam oportunidades de enunciação, comunicação e de negociação **sem nenhuma autoridade imposta**.
- A **participação** e o livre consentimento devem ser observados, pois a mediação repousa sobre a voluntariedade das partes e deve promover a participação ampla e esclarecida destas, principalmente nas instâncias decisórias.
- A **mobilização das instituições** é essencial para o favorecimento da cidadania, a modernização das instituições e a aproximação entre habitantes/usuários e usuárias, e os serviços públicos essenciais.
- A **proteção dos direitos** das pessoas é garantida pela mediação social transformadora, que não substitui a prestação dos direitos e serviços garantidos a todos os cidadãos e cidadãs, e nem deve promover a renúncia a estes direitos e serviços.
- O respeito aos **direitos fundamentais e aos direitos humanos** deve prevalecer – a mediação social transformadora aparece como mecanismo de proteção destes direitos.

3) **Atividades genéricas** fundamentais da mediação social transformadora:

- **Acolher, escutar, humanizar, orientar, facilitar;**
- **Assegurar um cuidado**, observar, participar de uma avaliação/reconhecimento – e prestar conta do seu trabalho/divulgar ações;
- Ajudar e acompanhar as pessoas, ser uma **interface entre as pessoas e as instituições** e entre as instituições;
- **Intervir sobre tensões** e conflitos entre as pessoas – orientação transformadora;
- Estimular **ações coletivas** de prevenção e enfrentamento às violências;
- Suscitar projetos, **organizar e assumir atividades** que permitem criar o **laço social**;

---

<sup>117</sup> Como a neutralidade não existe, a imparcialidade aparece, aqui, no sentido de não impor seus valores e crenças, não julgar, não manipular, não orientar, não direcionar o processo ou formular sugestões aos participantes.

- Gerar e **inscrever-se em parcerias**, promover suas redes, **trabalhar em estrutura.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa começou a ser delineada no segundo semestre de 2018, atravessou todo o ex-governo Bolsonaro e uma longa pandemia que matou mais de 700 mil pessoas. Dois momentos históricos turbulentos, cuja simultaneidade marcou profundamente a vida dos brasileiros. Foram cinco anos de grande ebulição política, o que serviu para reforçar a importância do tema discutido na presente tese: **como a mediação social transformadora, uma *práxis* político-educativa do Projeto Estudar em Paz, desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo.**

Apesar da vitória recente do presidente da esquerda progressista, Lula da Silva, em 2022, o Estado democrático passou por sérios abalos e a população viu de perto a instauração de um Estado de exceção no País, a exemplo do que aconteceu em outros países da América Latina. Não houve propriamente uma guerra civil ou um golpe militar, ainda que tentado, mas a “inserção dos mecanismos do autoritarismo típicos de exceção no interior da rotina democrática, como uma verdadeira técnica de governo – frise-se” (SERRANO, 2016, p. 199).

Ainda sobre técnica de governo, logo na introdução deste trabalho foi estabelecido o marco temporal da pesquisa, que se propôs a investigar os processos de subjetivação política diferentes dos processos subjetivos do neoliberalismo. Ao investigar tais processos sob a égide do neoliberalismo contemporâneo, o estudo analisou profundamente a sua forma de governo - a governamentalidade - e suas técnicas de “governo de si” e do Estado, que são os dispositivos de governamentalidade (FOUCAULT, 2008). Além de estruturar as ações do governo, tais dispositivos forjam normas subjetivas para produzir um novo sujeito, o sujeito neoliberal, adaptado à racionalidade neoliberal.

Cabe lembrar que o neoliberalismo é uma racionalidade política que tem como objetivo estender a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), disseminando a concorrência, o individualismo e o privatismo na sociedade. Isso implica o desmonte do Estado de bem-estar e das políticas de proteção social, como também em estratégias para dismantelar a sociedade e *desdemocratizar* o político (BROWN, 2019), que levam à limitação dos espaços públicos de participação política e à restrição de direitos e serviços sociais. Esse desmonte trouxe consequências, como o aumento da desigualdade social, a desmobilização dos coletivos e o enfraquecimento do laço social, despertando sentimentos de raiva, frustração e ressentimento na população. Quanto maior a crise, mais o Estado neoliberal torna-se violento e antidemocrático.

Para lidar com a crise da governamentalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p.26), observa-se a ascensão de governos de extrema-direita pelo mundo, com tendências autoritárias e características pós-facistas (LOWY, 2019), a exemplo do que aconteceu aqui no Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro que, inclusive, resgatou o lema do integralismo fascista dos anos 1930: “Deus, Pátria, Família e Liberdade”.

Bolsonaro perdeu as últimas eleições, mas o bolsonarismo continua manifesto e deixou uma “herança maldita”<sup>118</sup> para a vida política do País: o Congresso mais conservador, desde a redemocratização (dados da Fundação Perseu Abramo<sup>119</sup>). Nesse caso, permanece viva uma vertente política autoritária que alimenta um nacionalismo fundamentalista e tenta silenciar as vozes dissonantes, promove ataques aos direitos humanos, às políticas de proteção das minorias e das camadas mais empobrecidas da população, dissemina as intolerâncias de classe, raça/cor, gênero, religião e autoriza a violência policial.

Concordando com palavras de Safatle (2022), no Brasil, a milícia tornou-se o modelo fundamental de organização social e o exercício da violência naturalizou-se como “exercício de cidadania” e de “autodefesa”. Assim, sob o pretexto de combater o inimigo interno, que supostamente ameaça a segurança e a integridade da sociedade, e até mesmo os valores morais da família tradicional, adotou-se aqui “um verdadeiro Estado de polícia, que governa as periferias pobres e que suspende os direitos fundamentais da pessoa tida como inimiga” (SERRANO, 2016).

Feitas essas considerações contextuais, a partir da ideia de um Estado de polícia (RANCIÈRE, 2018) que governa as periferias, e lembrando que o projeto Estudar em Paz é desenvolvido nas escolas públicas das periferias do DF, conclui-se que os coletivos dessas escolas estão em risco permanente. Não apenas pela presença do Estado policalesco, no sentido institucional, cada vez mais inflado, no sentido institucional, do endurecimento da lei e da ordem para certas populações. Mas, também, no sentido da imposição de uma ordem policial que regula as formas de existência destas populações, determinando as formas de distribuição dos corpos nos espaços conforme funções e papéis pré-estabelecidos, configurando os modos de ser, de dizer e de fazer (RANCIÈRE, 1996).

---

<sup>118</sup>Desde a vitória do presidente Lula, é comum o noticiário utilizar o termo “herança maldita”, em referência ao estado lamentável em que o antigo governo deixou o país:.

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/12/28/heranca-maldita-bolsonaro-deixa-o-pais-em-estado-lamentavel-analisa-historiadora-francesa.htm>

<https://outraspalavras.net/crise-brasileira/como-enfrentar-os-juros-heranca-maldita-de-bolsonaro/>

<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-heranca-maldita-de-bolsonaro-para-os-direitos-humanos-segundo-a-transicao/>

<sup>119</sup><https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2022/11/25/um-congresso-mais-conservador/>

De qualquer forma, as duas noções de polícia realizam tipos diferentes de controle social das populações periféricas, seja pela criação de regimes territoriais de controle dos corpos, amparados por um quadro político e jurídico que legitima aparatos de estigmatização, encarceramento e extermínio em nome da “guerra contra o crime”, ou através da delimitação do que deve ser visto ou falado pelos sujeitos nos espaços públicos. Em certos territórios tidos como “perigosos”, ou em “comunidades de risco”, que são os territórios de favela ou de periferia mais empobrecida, “o ato de fala, em si mesmo, é um ato sob vigilância”, em que os sujeitos aprendem, desde cedo, a tomar cuidado com o que se fala, para quem se fala, de quem se fala, a considerar o lugar de onde se fala e o momento para se falar, para evitar comprometimentos com a ordem policial (CECCHETT; MUNIZ; MONTEIRO, 2018).

Foi esse tipo de regulação sobre a distribuição dos corpos, do que deve ser visto e dito, que interessou a esta pesquisa. Mais especificamente a investigação sobre os modos de subjetivação que se dão sob este regime, ou sob determinada partilha do sensível, na perspectiva rancieriana, e sobre como as crianças e jovens, no contexto escolar, abrem brechas para construir novas partilhas do sensível que possibilitem a instituição de cenas comuns onde todas as vozes sejam escutadas em igualdade. O contexto escolar foi o espaço público observado porque corresponde ao âmbito onde o projeto Estudar em Paz está inserido, um contexto também afetado pela racionalidade neoliberal, que prega a ideologia da neutralidade da educação, do individualismo e da competição.

Mesmo considerando algumas particularidades do contexto escolar, o que esteve em análise não foram as práticas pedagógicas ou as relações de poder existentes dentro da instituição “escola”, mas as dinâmicas de redistribuição do sensível e o desencadeamento de formas de subjetivação política a partir das mediações coletivas, considerando o quadro neoliberal mais amplo. Seguindo a proposta de Rancière, ao investigar os movimentos de desidentificação e desclassificação possibilitados pelas mediações, que arrancam os sujeitos de seus lugares, funções e competências pré-determinadas, o destaque foi dado ao “como” foram fabricadas novas formas de rearranjo do sensível, numa perspectiva política e estética.

Os casos apresentados, das Transferências Compulsórias e da Troca dos Ônibus, foram estudados de forma extensa e aprofundada, dentro do recorte e do marco temporal estabelecidos, e trouxeram pontos importantes a serem retomados nestas considerações finais. A reflexão aqui proposta, na intenção de sintetizar as evidências que buscaram responder à pergunta da pesquisa e confirmar o caráter transformador e político da MESTRA – Mediação Social Transformadora, observando o domínio de uma racionalidade neoliberal que afeta toda

a sociedade, inclusive o contexto educacional brasileiro, lança a seguinte provocação: uma mediação para quê?

A resposta a essa pergunta aponta para uma **mediação como movimento de contraconduta** (FOUCAULT, 1978), a partir de uma dupla orientação:

1) Uma mediação para a “sociedade em conflito”.

Uma característica importante da MESTRA é a sua inclusão no campo da Orientação Transformadora (BUSH; FOLGER, 1997), significando que o conflito é concebido como algo positivo, inerente à vida e constitutivo do sujeito – visão positiva do conflito. Por isso, o conflito não é um problema a ser resolvido ou eliminado, mas algo a ser transformado incessantemente pelos sujeitos, individualmente e em comunidade.

Considerando a sua dimensão relacional, a perspectiva positiva do conflito aponta para a transformação de si (“fortalecimento do eu”) e do outro (“consideração pelo/do outro”). Aqui, é importante destacar que o fortalecimento do eu, que envolve a compreensão e o fortalecimento das suas capacidades e recursos, e a reflexão sobre as suas dificuldades de ação e decisão, deve incluir o outro nesta equação. A possibilidade de transformação que envolve o outro é fundamental para a MESTRA. Interessar-se pelo outro, reconciliar-se com o outro, reconhecer o outro na sua diferença, colaborar para o fortalecimento do outro, principalmente os que estão em situação de vulnerabilidade econômica, social e política.

Na sua dimensão social, o conflito representa as contradições existentes na sociedade, geralmente ocultados. Da mesma forma que os conflitos não se resolvem, as contradições não vão desaparecer, por isso se diz que se vive numa “sociedade em conflito”, entendida como “aquela sociedade que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado” (GADOTTI, 2003, p. 74). Portanto, ressalta-se a abertura de um espaço de fala que as mediações coletivas oportunizam, colaborando para desocultar os conflitos latentes e as contradições da sociedade neoliberal, para que se possa construir, coletivamente, possibilidades de transformação destes conflitos.

A participação nas mediações coletivas, com foi verificado nos casos estudados, vem romper com a cultura do individualismo e repelir as posturas narcisistas, competitivas e excludentes, próprias do sujeito neoliberal. Nas rodas de mediação, os alunos e alunas, em especial, são chamados a falar sobre conflitos, violências e outros temas da vida cotidiana, em igualdade com os demais segmentos da comunidade escolar, e se mostram capazes de propor uma multiplicidade de novas partilhas do comum. Nesse processo, também ressignificam o “lugar do aluno”, subvertendo o verticalismo pedagógico que ainda se impõe nas escolas. Toda essa movimentação é da ordem da política, segundo Rancière (2016).

Nessa dinâmica, transformam-se as pessoas, as situações e os contextos, ainda que de forma precária e temporária, porque tudo está em constante movimento e nenhuma realidade está posta e acabada. Essa perspectiva positiva do conflito, como oportunidade de transformação, deve ser amplamente difundida, diante da sociedade neoliberal que propõe uma sociedade sem conflito, na qual os sujeitos têm que se adaptar às condições impostas em nome de uma sociedade harmônica, integrada e estabilizada (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90).

As rodas de mediação coletiva podem ser consideradas, portanto, uma cena ou manifestação estética em que os mediadores - sujeitos políticos - dão visibilidade ao conflito primordial, entre o mundo dos que falam e o mundo dos que não falam, o que constitui o dissenso propriamente dito: um conflito sobre a constituição de um mundo comum e os que dele participam. O dissenso, nesse entendimento, é o catalisador para a reconfiguração do *comum* partilhado, criando novas formas de ser, ver, fazer e dizer, que abrem múltiplas possibilidades de construção coletiva de outros mundos possíveis.

## 2) Uma mediação para o dissenso e para a criação do laço social.

A corrente de mediação dominante no meio jurídico, que acaba resvalando para os demais âmbitos de convivência humana, é aquela voltada para a resolução do conflito – orientação para a resolução de problemas, de origem Norte-Americana. Nessa vertente, o mediador, ou mediadora, ajuda as partes envolvidas no conflito a chegarem a um acordo mutuamente aceitável (MOORE, 1998). Trata-se de um tipo de mediação ganha-ganha (todo mundo ganha), voltada para a satisfação de interesses individuais. De forma pragmática e sem considerar as causas sociais e políticas do conflito, este deve ser resolvido, eliminado da disputa.

A primeira pergunta que se faz nas formações da MESTRA é: existe ética no ganha-ganha? Esta pergunta é válida quando a mediação é desenvolvida no contexto educativo, local de formação de sujeitos, e não no âmbito comercial ou do Poder Judiciário. Nos cursos de formação da MESTRA aprende-se que não existe uma linha de mediação certa ou errada, melhor ou pior, mas aquela adequada ao âmbito em que se desenvolve e aos objetivos propostos. Na escola, o objetivo não é resolver o conflito para ganhar alguma coisa (barganha), mas transformar o conflito nos seus diversos níveis e transformar-se neste processo. Assim, nem todo mundo ganha, e “perder” pode ser transformador.

Como já foi esclarecido anteriormente, a visão sobre o conflito determina a vertente da mediação. A orientação para a resolução de problemas pretende eliminar o conflito para que se chegue a um acordo. O foco é o acordo, não o processo, nem os sujeitos ou a

transformação. Daí a sua característica consensual. Aqui, cabe lembrar a crítica feita por Rancière (2016) à democracia consensual, como um apagamento do agir democrático, que apaga o erro na contagem das partes e o litígio do povo: “É um modo de identificação entre os dispositivos institucionais e a disposição das partes e das parcelas da sociedade”. Ou seja, a democracia consensual ignora os sem-parte.

É clara a adequação da mediação para a resolução de conflitos à proposta da racionalidade neoliberal, em que o conflito é rejeitado e as contradições apagadas. A proposta é a seguinte: de forma “civilizada”, cada um abre mão de alguma coisa para que as partes ganhem no acordo final. A resolução é pontual e rasa, porque não move as estruturas nem contesta a ordem estabelecida.

Diferentemente da vertente resolutiva, a proposta transformadora tem objetivos mais amplos, de abrir espaços de fala e de escuta e de permitir a manifestação do conflito. Para certos segmentos da comunidade escolar, como os alunos e as alunas, que neste trabalho foram equiparados aos sem-parte, tomar a palavra e falar em nome próprio implica em questionar a ordem estabelecida e explicitar o dissenso, ou seja, dar visibilidade à presença da polícia e da política ao mesmo tempo. No contexto escolar, como apontaram entrevistados e entrevistadas, a contradição entre as duas ordens se evidencia quando os alunos e alunas começam a falar nas mediações coletivas, e sentem a pressão da estrutura hierárquica presente na instituição.

Nesse sentido, toda manifestação do dissenso/conflito é polêmica (RANCIÈRE, 2016), não consensual. Não se trata de buscar um acordo para encobrir o dissenso ou resolver o conflito, mas de suscitar uma ação política capaz de revelar mundos paradoxais (igualdade e desigualdade; fala e silenciamento), desacomodar os sujeitos de seus lugares e funções e questionar a ordem estabelecida, o *status quo*, as hierarquias, as normas, os regimentos e os estatutos escolares, por exemplo. Foi exatamente isso que os alunas e alunos mediadores fizeram nos casos aqui estudados.

O dissenso é polêmico, também, porque desvela as violências naturalizadas e/ou ocultadas pela ordem policial. Como foi observado neste trabalho, no contexto das escolas públicas onde o projeto de mediação é desenvolvido, por detrás dos conflitos predominam as violências culturais/simbólicas e estruturais que precisam ser reconhecidas e discutidas pela comunidade escolar.

Por isso, o dissenso é instaurador dos processos de subjetivação política, conforme foi examinado no Capítulo 2, neste entrelaçamento em que os sujeitos interagem uns com os outros, refletem sobre si e o seu contexto, questionam as distribuições impostas pela ordem

policial e, juntos, operam um recorte no sensível. Nas mediações coletivas, mediadores, mediadoras e demais participantes, a partir da presunção de igualdade de fala com qualquer um, qualquer uma, abrem espaços de fala e participação e trazem para a cena comum (o espaço público da escola) os conflitos e violências, ao tempo em que compartilham sentimentos, idéias e projetos que podem gerar ações coletivas transformadoras, a exemplo dos casos estudados.

Se as mediações coletivas são espaços de explicitação do dissenso, das quais emergem subjetividades políticas a partir da manifestação dos sujeitos/seres falantes que questionam e compartilham o mundo sensível para transformá-lo, pode-se inferir que o dissenso cria laço social, no sentido de construir coletividade. Essa ideia encontra respaldo, também, no pensamento de Rancière, não no sentido de criar pertencimento a um coletivo, mas de efetivar uma subjetivação coletiva.

Pode parecer que Rancière (2018, p. 51) defende uma subjetividade individual, quando afirma que “Um sujeito político não é um grupo que ‘toma consciência’ de si, se dá voz, impõe seu peso na sociedade”, ou quando critica coletivos organizados que lutam por direitos. Todavia, o que ele rechaça é o aspecto da identificação, os coletivos pré-identificados conforme a ordem da polícia, através de categorias de classe, raça, sexo ou profissão, que limitam o campo da partilha.

Mas, não há dúvida de que Rancière compreende a subjetivação política como um processo coletivo (TASSIN, 2012, p. 47), no qual os sujeitos não são pessoas, mas “multiplicidades”, e o povo é a primeira dessas multiplicidades. Para essa compreensão, basta analisar este trecho do livro *O Desentendimento*, no qual o filósofo fala do ato político da greve:

O ato político da greve é, então, construir a relação entre essas coisas que não têm relação, é fazer ver junto, como objeto do litígio, a relação e a não-relação. Essa construção implica toda uma série de deslocamentos na ordem que define a "parte" do trabalho: ela pressupõe que uma multiplicidade de relações de indivíduo (o empregador) a indivíduo (cada um dos seus empregados) seja posta como relação coletiva, que o lugar privado do trabalho seja posto como pertencente ao campo de uma visibilidade pública, que o próprio estatuto da relação entre o ruído (das máquinas, dos gritos ou dos sofrimentos) e a palavra argumentativa que configura o lugar e a parcela do trabalho como relação privada seja reconfigurado (RANCIÈRE, 2016, p. 51).

Ainda que Rancière não se interesse pelas formas de organização dos coletivos políticos, e sim pelas transformações produzidas pelos atos de subjetivação política, esses atos criam uma relação coletiva, que para a MESTRA é o laço social. Apesar disso, a MESTRA trabalha para a criação do laço social não somente nos espaços de fala e de compartilhamento

do *comum*, mas também quando colabora para a organização de ações coletivas transformadoras na realidade objetiva. Assim, a partir das mediações coletivas, outras formas de ação política são desencadeadas, que fogem ao controle de mediadoras e mediadores, porque dizem respeito às capacidades e ao desejo dos sujeitos participantes.

Feitas essas reflexões sobre o sentido da mediação, cabe ressaltar o aspecto político da MESTRA no que se refere ao alargamento dos espaços de fala e de participação, e como esse fator contribui para o desenvolvimento da democracia participativa no contexto escolar e na sociedade mais ampla. As mediações coletivas constituem um espaço privilegiado de troca e alteridade no qual os sujeitos, apesar das diferenças, são chamados a compartilhar dores, desamparos, saberes e pensar o novo. O desenvolvimento da capacidade de falar/questionar, refletir e agir juntos é a semente da democracia participativa plantada desde a escola, não só na teoria, como na prática.

A MESTRA, portanto, é concebida como uma *práxis* político-educativa capaz de oferecer resistência à racionalidade neoliberal vigente, do individualismo e da concorrência, quando se apresenta como um processo de criação, reparação e fortalecimento do laço social, para então, coletivamente, suscitar a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências.

Todos esses elementos corroboram com a tese aqui defendida, de que as mediações coletivas desenvolvidas na perspectiva da MESTRA, desencadeiam processos de subjetivação política diferentes dos processos subjetivos neoliberais.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; LEGNANI, Viviane Neves; BELEZA, Flávia Tavares. Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiência em mediação social. *In: BRASIL, Kátia; DRIEU, Didier (org.). **Mediação, simbolização e espaço grupal***. Brasília: Editora Liber Livro, Unesco, UniTwin, Universidade Católica de Brasília, 2016. p. 33-50.
- ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARBOSA, Águida. Composição da historiografia da mediação: instrumento para o moderno direito de família. **Revista do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, v. 33, p. 155-170, 2005.
- BELEZA, Flávia Tavares. **Mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8176>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BELEZA, Flávia Tavares. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar. **Revista Participação**, Brasília, UnB, n. 20, 52-59, 2011.
- BELEZA, Flávia Tavares; CARNEIRO, Yasmin Gomes. Estudar em Paz: Uma Proposta de Educação para a Paz por meio da Mediação Social. **Revista Interações**, Portugal, n. 38, p. 245-269, 2015. Tema: A natureza multifacetada das tensões na escola.
- BELEZA, Flávia Tavares; LEGNANI, Viviane Neves. Processos de subjetivação nos contextos educativos e a experiência do Projeto Estudar em Paz. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72092>. Acesso em: 1 jul. 2023
- BEHRING, Elaine Rossetti. **O Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Para uma crítica de la violência. [2022]. Disponível em <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/violencia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Espanha: Taurus, 2001.
- BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 maio 2023

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Lei da Mediação. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 4, 29 jun. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113140.htm). Acesso em: 15 maio 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Texto original EM <https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002>

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CACHAPUZ, Rozane da Rosa. **Mediação nos Conflitos & Direito de Família**. Curitiba: Juruá, 2003.

CARNEIRO, Cristiana. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicol. USP** [online], v.29, n.2, p.314-321, 2018. ISSN 1678-5177. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170151> . Acesso em: 12 nov. 2022.

CARNEIRO, Yasmin Gomes. **Mediação social no contexto escolar: o reconhecimento do conflito e o enfrentamento à violência em uma Escola Classe do DF**. TCC (Serviço Social) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8262> . Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**. 2011. 379 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/tese-o-social-liberalismo-1/view> . Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTRO, Lucia Rabello de (coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra-cap/Faperj, 2010. Disponível em: <http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/512-falatorio-participacao-e-democracia-na-escola>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTRO, Lucia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782008000100015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015). Acesso em: 20 ago. 2023.

CECCHETTO, Fátima Regina; MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; MONTEIRO, Rodrigo de Araujo. “Basta tá do lado” – a construção social do envolvido com o crime. *Caderno C R H*,

Salvador, v. 31, n. 82, p. 99-116, Jan./Abr. 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100007>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD**. Brasília: Codeplan, 2018. Disponível em  
<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD**. Brasília: Codeplan, 2021. Disponível em:  
<https://www.codeplan.df.gov.br/chega-ao-fim-o-ciclo-semanal-de-apresentacoes-da-pdad-2021/#:~:text=O%20Lago%20Sul%20possui%20cerca,Estrutural%20com%204%2C6%25>.  
 Acesso em: 20 ago. 2023.

DARDOT; Christian. Neoliberalismo e autoritarismo. **A terra é redonda**, 19 mar.2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-e-autoritarismo/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DARDOT; Christian; LAVAL, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT; Christian; LAVAL, Pierre. **Comum**: ensaio sobre a revolução do século XIX. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT; Christian; LAVAL, Pierre. Anatomia do novo neoliberalismo. **Instituto Humanitas Unisinos**, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Politicidade: razão humana**. Campinas: Papyrus, 2002.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar**: um estudo de caso no Distrito Federal. 202 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/17843>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DINIZ, Bárbara; BELEZA, Flávia Tavares. La Mediación Social en la Escuela: Espacio de Construcción de la Paz. In: SERRANO, Oswald *et al.* (org.). **América Latina em el camino hacia La paz sustentable**: herramientas y aportes. Respuestas para la paz. Guatemala, FLACSO – Guatemala, CLAIP, 2015. p. 181-196.

FIAIZ, Larissa. O projeto “Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar” e sua contribuição para a autonomia da criança na Escola Classe 22 do Gama. 2015. 68f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18273> . Acesso em: 12 nov. 2022.

FJELD, Anders; TASSIN, Étienne. Subjectivation et désidentiication politiques. Dialogue à partir d’Arendt et de Rancière. Disponível em *Ciência Política*, vol. 10, n.º 19 enero - junio 2015 · iSSnimpreSo 1909-230X · en línea 2389-7481 /pp. 193-223

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve – Revista semestral autogestionária do Nussol**, n. 6. Puc/SP, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559> . Acesso em: 12 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FRANÇA. **Une nouvelle ambition pour les villes**. Rapport à monsieur Claude Bartolone, ministre delegue à la Ville et Monsieru Paul PICARD. 2000. Disponível em: [i.ville.gouv.fr/divbib/doc/rapbrevanpicard.pdf](http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/rapbrevanpicard.pdf) . Acesso em: 12 nov. 2022.

FRANÇA. **Referentiels de la mediation sociale** : Rapport final. Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). 2002. v. 1. Disponível em: [i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf](http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURTADO, Daniella Ovidio. **Estudar em paz: uma experiência de mediação de conflitos no contexto escolar**. 2011. 67 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social). Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/3660> . Acesso em 20 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GALENDE, Federico. Rancière. **Una introducción**. El presupuesto de la igualdad en la política y en la estética. Espanha: Editorial Quadrata, 2017.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**, n. 27, v. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/423472>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GALTUNG, Johan. Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. **Polylog**, 2004. Disponível em: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm#n1>. Acesso em: 15 jan. 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: A ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2007.

LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 17. O avesso da psicanálise.

LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 20. Mais ainda.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. Novo neoliberalismo, autoritarismo e os novos caminhos do sindicalismo. [Entrevista cedida a] Elisa Torres Sanvicente. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 318-336, 2019. doi:<https://doi.org/10.21875/tjc.v4i1.27700>. Disponível em; <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27700>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA; Sandra Francesca Conte de. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. **Revista Interações**, Portugal, v. 38, n. esp., p. 28-41, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.8473> Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8473> . Acesso em: 12 nov. 2022.

LEGNANI, Viviane Neves; D'ARAGÃO, Sergio; SPINOLA, Juliana Morais; PALADINO, Luiza Mader. Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às frátrias adolescentes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p.209-226, enero/abril, 2012.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. **Rethinking Marxism**, v. 14, n. 3, p. 49-64, 2002. DOI: 10.1080/089356902101242288

LOWY, Michael. A extrema-direita: um fenômeno global. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/01/21/a-extrema-direita-um-fenomeno-global-por-michael-lowy/> . Acesso em: 12 nov. 2022.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MISSE, Michel. **Crime, sujeito e sujeição Criminal: aspeCtos de uma Contribuição analítiCa sobre a Categoria “bandido”**. Lua Nova, São Paulo, 79: 235-244, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452010000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452010000100003). Acesso em: 12 nov. 2022.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca de. **Violência e escola**: Escuta de professores e análise das práticas profissionais de orientação. Brasília: LiberLivro, 2015.

- PETITCLERC, Jean-Marie. **Pratiquer la médiation sociale**. Paris: Dunod, 2002.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- PUREZA, José Manuel. O desafio crítico dos estudados para a paz. **Relações Internacionais**, n. 32, p. 5-22, dez. 2011.
- PY, Fábio. **Pandemia cristofascista**. Rio de Janeiro: Editora Recriar, 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. (Edição do Kindle)
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. **The Method of Equality: Na Answer to Some Questions**. Downloaded from <http://read.dukeupress.edu/books/book/chapter-pdf/631026/9780822390930-018.pdf> by guest on 31 May 2023
- RODRIGUES, Thais Lopes. “Estudae em paz: mediação de conflitos no contexto escolar”: um relato de experiência. 2017. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20064> . Acesso em: 20 ago. 2023.
- ROSA, Miriam Debieux. **Psicanálise, política e cultura: a clínica em face da dimensão sócio-política do sofrimento**. Tese (Livre docência em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo, 2015.
- SAFATLE, Vladimir. **Circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Cosac Naify, 2015. Edição Eletrônica.
- SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SALATA, Andre Ricardo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Boletim Desigualdade nas Metrópoles**, Porto Alegre/RS, n. 1, 2020 Disponível em: [https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/BOLETIM\\_DESIGUALDADE-NAS-METROPOLES1\\_01v02.pdf](https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/BOLETIM_DESIGUALDADE-NAS-METROPOLES1_01v02.pdf) Acesso em: 12 nov. 2022.
- SERRANO, Pedro Estevam Alves Pinto. **Autoritarismo e golpes na América Latina: breve ensaio sobre jurisdição e exceção** (Edição Eletrônica). São Paulo: Alameda, 2016.

SINHORETTO, Jacqueline; MORAIS, Danilo de Souza. **Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada**. Revista de Estudos Sociais [Online], 64 | Abril, 2018. Disponível em URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10010>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

SOARES, Flávia Cristina; RIBEIRO, Ludmila. **Rotulação e seletividade policial: óbices à institucionalização da democracia no Brasil**. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 31, nº 63, p. 89-108, janeiro-abril 2018

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. As pesquisas para a Paz e os Direitos Humanos e a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar. **Revista Com Censo**, v. 6, n. 3, ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/20> Acesso em: 12 nov. 2022.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; BELEZA, Flávia Tavares. Núcleo de Estudos para a Paz e direitos humanos (nep): 30 anos O Direito Achado na Rua : introdução crítica ao direito como liberdade: Volume 10 / coord. por José Geraldo de Sousa Junior, 2021, ISBN 978-65-5819-009-7, págs. 363-374

TASSIN, Etienne. De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze. Revista De Estudos Sociais, 1(43), 36–49. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.04>. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5715> Acesso em: 20 ago. 2023.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Mapa da violência: homicídios por arma de fogo no Brasil, 2016**. Disponível em [https://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016\\_armas\\_web-1.pdf](https://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZkxxQjDk5XZHxxtVdHWvtym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na Pororoca: O ofício do mediador**. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2004. v. 3

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: Seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE*

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa “A mediação social transformadora – um estudo sobre processos de subjetivação política na experiência do projeto Estudar em paz”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Flávia Tavares Beleza**. O projeto aborda os modos de subjetivação que se dão sob a égide do neoliberalismo, uma nova racionalidade política do capitalismo, como tal racionalidade afeta os contextos educativos e os processos de subjetivação política desencadeados pela práxis do Projeto Estudar em Paz.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a mediação social transformadora, uma práxis político-educativa desenvolvida pelo projeto Estudar em Paz, e como esta práxis desencadeia processos de subjetivação política nos contextos educativos, diferentes dos processos subjetivos decorrentes do neoliberalismo.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de por meio de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais realizados via Internet (on-line), pela plataforma Google-Meet, nos dias 27, 28, 29 e 30 de setembro de 2022, horários a combinar, com um tempo estimado de duas horas para cada encontro, para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos (desconfortos), mas caso haja algum desconforto ao responder as questões, uma pessoa da equipe de apoio estará pronta para acolhimento e orientação, em espaço reservado, no sentido de minimizá-los. Se você aceitar participar, estará contribuindo para que se possa compreender como os processos de subjetivação política são desencadeados pela prática da mediação social transformadora e suas mediações coletivas, informações importantes para os mediadores/mediadoras formados pelo projeto Estudar em Paz, como os convidados a participar.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo **custos com a plataforma Google OU com as gravações, pois as mesmas será absorvida pelo orçamento da pesquisa**. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso **você/senhor/senhora** sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na **Universidade de Brasília/Faculdade de Educação**, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Flávia Tavares Beleza, na **Faculdade de Educação-FE, ou diretamente, pelo** telefone (61) 98163-6661, disponível inclusive para ligação a cobrar, e **pelo email** : [flaviabeleza11@gmail.com](mailto:flaviabeleza11@gmail.com).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses

dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou do e-mail cep.fce@gmail.com, horário de atendimento das 14h:00 às 18h:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília - DF. CEP: 72220-900.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável  
Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Numerar páginas quando houver mais de 1 página. (1 de 2; 2 de 2, etc.)**

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

EU, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “A mediação social transformadora – um estudo sobre processos de subjetivação política na experiência do projeto Estudar em paz ”, sob responsabilidade de Flávia Tavares Beleza, vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Educação – PPGE, Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para os fins desta pesquisa de doutorado e em apresentações em eventos acadêmicos, cujos dados serão analisados apenas pela pesquisadora responsável.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS PARA OS GRUPOS FOCAIS

### *Roteiros semiestruturados para os grupos focais*

**Roteiro Grupo 1:** grupo focal on-line (GFO) com alunos/alunas que participaram dos Casos 1 e 2.

Fase 1 - Objetivos: esclarecer sobre a pesquisa, oferecer garantias e fazer as apresentações.

Apresentar os objetivos da pesquisa, e reforçar as garantias de confidencialidade e sigilo constantes no **Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – em anexo**, que já deverão ter sido assinados em duas vias e enviados para a pesquisadora responsável, via e-mail. Apresentação dos participantes.

Fase 2 - Objetivos: identificar percepções sobre conflitos, violências e a participação nas mediações coletivas do projeto através do uso de materiais de estímulo, mais especificamente com as imagens dos slides usados nos cursos de formação desses alunos, em 2013. Estimular a livre associação, caso não haja memória das imagens. As imagens foram exibidas em três grupos:

- a) 05 (cinco) Imagens sobre conflitos (tipos diferentes).
- b) 05 (cinco) Imagens sobre as violências (direta, estrutural e cultural).
- c) 05 (cinco) Imagens de mediações coletivas do projeto (alunos/as de escolas diversas em roda realizando mediações coletivas).

Após a exibição das imagens, pedir que comentem se as imagens trazem lembranças (e quais) sobre a participação no projeto Estudar em Paz; sugerir que escolham duas imagens e façam reflexões sobre elas.

Fase 3 - Objetivos: Resgatar memórias, identificar percepções e análises sobre a atuação dos participantes nas mediações coletivas do Caso das transferências compulsórias (1) ou no Caso dos ônibus (2).

- a) Vocês têm lembrança das mediações coletivas das quais participaram e/ou conduziram? Comentem, por favor.
- b) Comentem, por favor, sobre as ações coletivas e colaborativas decorrentes das mediações coletivas, se tiverem conhecimento ou se participaram de alguma dessas ações.

Fase 4 – Objetivos: identificar a percepção sobre a proposta de criação, reparação e fortalecimento do laço social para a transformação dos conflitos e enfrentamento às violências do projeto Estudar em Paz.

- a) A proposta da criação, reparação e fortalecimento do laço social para a transformação dos conflitos e enfrentamento às violências do projeto Estudar em Paz ainda faz sentido para vocês hoje? Comentem, por favor.
- b) Quais os desafios para o desenvolvimento das ações coletivas e colaborativas na atualidade, na escola ou na sociedade mais ampla?

**Realização:** o grupo focal será realizado entre os dias 10 e 14 de maio de 2023 (em data distinta do Grupo 1), em uma única sessão, com até uma hora e meia de duração.

**Número de participantes:** entre 06 (seis) e 10 (dez) participantes.

## APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL 2

### Roteiro Grupo Focal 2

Grupo focal on-line (GFO) com profissionais da educação, formadores e coordenadores.

Fase 1 - Objetivos: esclarecer sobre a pesquisa, oferecer garantias e fazer as apresentações.

- a) Apresentar os objetivos da pesquisa, e reforçar as garantias de confidencialidade e sigilo constantes no **Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em anexo**, que já deverão ter sido assinados em duas vias e enviados para a pesquisadora responsável, via email. Apresentação dos participantes: nome e local de atuação.

Fase 2 - Objetivos: suscitar reflexões sobre o sentido da educação na contemporaneidade e os desafios para a sua realização.

- a) Educação para quê? Para vocês, qual o sentido da educação? (principal)
- b) Na contemporaneidade, quais os desafios para a realização desse sentido que vocês deram à educação, levando em conta o contexto educativo brasileiro? (desdobramento)

Fase 3 - Objetivos: conhecer a percepção sobre o projeto Estudar em Paz e a sua práxis, a mediação social transformadora, e a participação desses profissionais no projeto.

- a) Qual a sua percepção sobre o projeto Estudar em Paz e a sua proposta de mediação social. (principal)
- b) Fale sobre a sua participação no projeto Estudar em Paz (funções, atividades, impressões, inovações...). (desdobramento)
- c) Fale sobre o impacto da formação em mediação social sobre a sua ação pedagógica e/ou educativa. (desdobramento)

Fase 4 - Objetivo: analisar a percepção dos profissionais sobre as mediações coletivas e a participação dos estudantes nessas mediações.

- a) Fale sobre as mediações coletivas do projeto e a participação dos estudantes nos processos de mediação. (principal)

## APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

**Roteiro das entrevistas:** as entrevistas semiestruturadas seguirão o seguinte roteiro:

1 - Objetivos: esclarecer sobre a pesquisa e oferecer garantias.

Apresentar os objetivos da pesquisa, as garantias de confidencialidade e sigilo e obter a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

2 – Objetivo: abrir a entrevista com questão aberta e iniciar o *rapport*.

a) Fale-me sobre a sua trajetória como profissional da educação pública, de acordo com a sua função, por favor.

3 – Objetivos: conhecer a experiência do entrevistado junto ao projeto Estudar em Paz e a práxis da mediação social transformadora.

a) Fale-me sobre a sua experiência junto ao projeto Estudar em Paz e a sua práxis, a mediação social transformadora, por favor.

b) Como foi a sua experiência com as mediações coletivas do projeto?

c) Quais os desafios e dificuldades enfrentados nas mediações coletivas?

4 – Objetivos: Resgatar memórias, identificar percepções e análises sobre a atuação dos alunos e alunas nas mediações coletivas dos casos específicos e impactos: Caso das transferências compulsórias (1), Caso dos ônibus (2) ou outro caso. (conforme o entrevistado).

a) Fale-me sobre o processo que envolveu as mediações coletivas do Caso das transferências compulsórias (1), no do Caso dos ônibus (2), ou outro caso, por favor. (conforme o entrevistado).

b) Como você analisa a participação dos alunos/as nas mediações coletivas do Caso das transferências compulsórias (1), no Caso dos ônibus (2), ou outro caso? (conforme o entrevistado).

c) Na sua percepção, houve algum impacto do processo sobre os/as alunos/as que participaram das mediações coletivas do Caso das transferências compulsórias (1), no Caso dos ônibus (2), ou outro caso? (conforme o entrevistado). Se sim, qual/quais?

d) Na sua percepção, houve algum impacto destes processos na comunidade escolar como um todo? Se sim, qual/quais?

e) Os processos de mediação coletiva realizados na sua escola afetaram a sua atuação pedagógica? Se sim, como?

5) Objetivos: acrescentar informações e percepções não contempladas e finalizar a entrevista.

a) Há algo mais que você gostaria de falar/ compartilhar e que não foi perguntado?

## APÊNDICE F – PROJETO ESTUDAR EM PAZ



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA– UNB**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS E MULTIDISCIPLINARES - CEAM**  
**NUCLEO DE ESTUDOS PARA A PAZ E OS DIREITOS HUMANOS - NEP**  
**ESTUDAR EM PAZ**  
**MEDIAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**PROJETO DE EXTENSÃO DE AÇÃO CONTÍNUA – PEAC**

**Área Temática Principal:** Direitos Humanos e Justiça

**Área Temática Secundária:** Educação

**Coordenadora:** Profª Nair Heloisa Bicalho de Sousa ([nair.bicalho@gmail.com](mailto:nair.bicalho@gmail.com))

**Coordenadora executiva:** Flávia Tavares Beleza (professora e pesquisadora colaboradora do NEP – [flaviabeleza11@gmail.com](mailto:flaviabeleza11@gmail.com))

**Tipo de Ação:** Projeto

**Unidade Geral:** Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares - CEAM

**Unidade de Origem:** Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos- NEP

**Início da Execução:** 10/06/2010

**Local de Realização:** Universidade de Brasília, escolas e outras instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal, Instituto Federal de Brasília.

**Resumo da Proposta:**

O Projeto “Estudar em Paz – mediação social transformadora em contextos educativos” está vinculado ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos - NEP, sob a coordenação da professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa. Tem como objetivo levar a proposta da mediação social transformadora para os contextos educativos do Distrito Federal, para promover as práticas de mediação e a educação para a paz e os direitos humanos. Com atuação em três segmentos, o projeto desenvolve ações na universidade, em escolas e comunidades participantes.



## INTRODUÇÃO

O Projeto “Estudar em Paz – mediação social no contexto escolar” é um Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília, que tem como objetivo levar a proposta da **mediação social** para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e Instituto Federal de Brasília.

Os PEAC’s são desenvolvidos ao longo do ano letivo com a colaboração de professores, estudantes bolsistas e voluntários da Universidade de Brasília e de outras instituições de ensino. Podem ser renovados a cada dois anos e têm como objetivos: o desenvolvimento das comunidades, a integração social e a integração com outras instituições de ensino.

As ações de extensão da Universidade de Brasília são promovidas pelo Decanato de Extensão, cuja missão é “contribuir para democratizar as relações entre a Universidade e a sociedade em busca do desenvolvimento sustentável”. Nesse sentido, o projeto “Estudar em Paz” desenvolve ações na universidade, nas escolas da rede pública e nas comunidades participantes, integrando diversos saberes e vozes. Considerando a escola como “casa da comunidade” (Paulo Freire), as ações do projeto ultrapassam os muros da escola para desvelar os conflitos e as violências que permeiam o contexto escolar (escola/família/comunidade) em toda a sua complexidade.

No projeto, a mediação social é desenvolvida com um fim em si mesma, ou seja, como prática social de criação de laços sociais para a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências, mas também como práxis de educação para a paz e os direitos humanos, na medida em que promove diálogos, reflexões e ações que envolvem a paz e os direitos humanos, a cidadania, a democracia participativa, a justiça social e a valorização da diversidade.

Na universidade, na escola ou na comunidade, TODAS/TODOS os participantes do “Estudar em Paz” são agentes de transformação para um outro mundo possível!



## 1. JUSTIFICATIVA

Em meio a profundas transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas, as escolas enfrentam conflitos e violências que envolvem todos os seus atores. São diversas as pesquisas (ABRAMOVAY e RUA, 2002; FREIRE, SIMÃO e FERREIRA, 2006) que demonstram que o cotidiano escolar é permeado pela violência em todas as suas formas (direta, estrutural e cultural, para usar a classificação de Johan Galtung), revelada na desigualdade social, na vulnerabilidade da juventude, nas expressões de discriminação, preconceito racial, de gênero, geracional, étnico, de orientação sexual-afetiva, de classe e outras formas de intolerância social. Em pesquisa sobre o tema, Abramovay (2009) demonstrou que 53,4% dos alunos e alunas afirmaram já ter visto discriminação na escola, sendo 23,4% afirmaram já ter sofrido e 52,8% das professoras e professores afirmaram já ter visto discriminação na escola e 16% já ter sofrido. O estudo citado destaca, ainda, um cotidiano marcado por gritos, agressões verbais, falta de respeito do/a professor/a em relação aos alunos/as e vice-versa.

Diante dessa realidade, o projeto Estudar em Paz foi criado com a intenção de colaborar para a transformação das relações humanas, dos conflitos e das situações de violência nos contextos educativos.

Em execução desde janeiro de 2009, o projeto teve início no Centro Educacional (CED) São Francisco, uma escola de ensino médio localizada na região Administrativa de São Sebastião/DF, sob a coordenação exclusiva do Instituto Pró-Mediação, uma associação sem fins lucrativos do DF. A partir de julho de 2010, o projeto passou a ser um projeto de extensão de ação contínua – PEAC, da Universidade de Brasília - que assumiu a coordenação de implementação do projeto no CED São Francisco e em duas outras escolas. A experiência exitosa foi documentada pelo Programa Fantástico, da Rede Globo, em 19.09.2010. Em 2011 duas novas escolas e uma regional de ensino passaram a integrar o projeto: o Centro de Ensino Fundamental 02 (Paranoá/DF), o Centro de Ensino Fundamental 602 (Recanto das Emas/DF) e a Regional de Ensino do Gama/DF. Em 2012, o PEAC iniciou o ano incorporando mais uma regional de ensino: Samambaia/DF, para formação de 40 orientadores educacionais da localidade. O PEAC já formou cerca de mil mediadoras e mediadores sociais- entre alunos/as, professores/as, diretores/as, orientadores/as educacionais, servidores/as e pais, com idades entre 10 e 60 anos.



Junto à Secretaria de Educação do DF, o projeto vem desenvolvendo ações no sentido de colaborar para a formação de educadoras e educadores, realizando cursos de formação, seminários, oficinas e fóruns de mediação social (ações desenvolvidas na EAPE – escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação e em escolas das diversas regionais de ensino).

Em consonância com o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH III) e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>1</sup>, o PEAC busca fortalecer os princípios da democracia (participativa), dos direitos humanos e da cultura de paz na **educação básica**, ao inserir tais temáticas na formação de mediadores sociais no contexto escolar e difundi-las em eventos culturais e acadêmicos (oficinas, palestras, seminários...), nas escolas e outras instituições. Em atendimento, especificamente, ao Eixo Orientador V, Diretriz 19, Objetivo Estratégico I do PNDH III, o PEAC desenvolve a prática da mediação de conflitos nas escolas (seguindo os parâmetros da mediação social transformadora), orientando a comunidade escolar para a **transformação positiva dos conflitos** e o enfrentamento das violências (como a desigualdade, o isolamento, a exclusão, a precariedade do transporte escolar e do espaço físico da escola, o *bullying* e o *cyberbullying*, dentre outras).

Como não é possível pensar numa nova educação sem uma nova formação dos professores, o PEAC dedica-se a formar professoras/es que sejam mediadores sociais na sua comunidade escolar. De acordo com Gadotti (2008), “o professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, mas ela está se transformando profundamente, adquirindo uma nova **identidade**” (grifamos). No contexto atual, professoras e professores são mediadores do conhecimento, problematizadores, construtores de sentido, organizadores da aprendizagem, onde o aluno é cada vez mais sujeito da sua própria formação (GADOTTI, 2008).

De acordo com os objetivos do projeto, professoras e professores são, antes de tudo, criadores de laços sociais. Nesse sentido, o PEAC vem propor uma reflexão crítica sobre a prática docente na atualidade, tendo em vista a realidade conflituosa e violenta que permeia o contexto escolar em algumas localidades do DF. A formação em mediação social vem reafirmar a importância dos educadores na construção de um

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH III) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) podem ser encontrados no site da Secretaria de Direitos Humanos. Endereço: <http://www.sdh.gov.br>.



mundo social e economicamente justo, sustentável, não excludente, ambientalmente saudável, com equidade de gênero e etnia.

A Universidade, como uma instituição democrática de fundamental importância na incorporação de novos paradigmas, torna-se imprescindível no enfrentamento às situações de preconceitos, discriminações e expressões de violência que violam e negam os direitos humanos.

A formação ética, política e social oferecida pela mediação social transformadora, uma prática voltada para a criação, a reparação e o fortalecimento do laço social, para a transformação dos conflitos e enfrentamento das violências, se apresenta como uma proposta transdisciplinar, rompendo com o isolamento das disciplinas que se propõem unicamente a responder às necessidades do conhecimento acadêmico, apartado dos demais conhecimentos e dos elementos históricos que os fundam.

Nesse sentido, o PEAC não busca a “resolução” de problemas, mas a transformação da realidade conflituosa e/ou violenta:

- Diante das situações de exclusão e isolamento: criar , reparar e fortalecer os laços sociais e institucionais;

- Diante do conflito, que leva ao esgarçamento dos laços sociais e à eliminação do outro: promover a visão positiva do conflito, para que seja concebido como uma oportunidade de crescimento e transformação, fonte de criatividade e de inclusão do outro na diferença;

- Diante das violências: colaborar para o desvelamento das diversas formas de violência e estimular ações dialógicas, colaborativas, criativas, autônomas e pacíficas para sua prevenção e enfrentamento.

### **1.1 Importância do projeto para os/as educadores/as.**

O projeto tem a intenção de colaborar para a construção de uma nova educação mais holística e voltada para a criação de um mundo melhor – mais justo e menos violento, por meio da formação de mediadores/as sociais nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e nos Institutos Federais de Brasília. No contexto escolar, os/as mediadores sociais promovem a criação de laços sociais, a transformação dos conflitos e o enfrentamento às violências de forma dialógica, crítica, colaborativa, autônoma, criativa e pacífica. Com a mediação social se aprende a nunca esconder,



negar ou camuflar os conflitos da vida, e que o conflito é uma oportunidade de crescimento e transformação individual e coletiva. A violência, sim, é negativa e deve ser prevenida e enfrentada coletivamente, com ações planejadas em conjunto com toda a comunidade escolar.

A relevância do projeto também se afirma pela carência de metodologias que auxiliem educadores/as a lidar com conflitos e violências no cotidiano da universidade, escolas e comunidades. Muitas vezes os/as educadores/as possuem formação teórica sobre contextos de violência e discriminações, mas sentem dificuldade para implementar ações participativas e democráticas que assegurem os direitos humanos e favoreçam a criação de uma cultura de paz no contexto escolar.

A formação em **mediação social transformadora**, aqui tomada como práxis de educação para a paz e os direitos humanos, tem potencial para transformar os valores, práticas, atitudes e comportamentos dos/as educadores/as, para que possam criar/restabelecer um ambiente educativo que estimule o "reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade", engajamentos políticos importantes para a mediação dos conflitos e prevenção/enfrentamento das violências que atravessam o cotidiano das pessoas em diferentes espaços e contextos. (PNEDH, p.31 e 32).

## 1.2 O projeto Estudar em Paz e seus dois pilares fundamentais.

### 1 - Desconstrução de uma cultura da violência e construção de uma cultura de paz.

O projeto trabalha na desconstrução da violência na medida em que estimula a criação de uma cultura de paz, utilizando o conceito de **paz positiva** (Galtung), que representa uma superação da visão conservadora e restrita de paz enquanto ausência de conflitos ou de guerra (paz negativa). A paz positiva pressupõe uma comunidade humana integrada, justiça social e liberdade para todos. Nesse sentido, a comunidade deve buscar a paz em três áreas: no espírito, na mente e no corpo, assim como na cultura, na política e na economia.

### 2 – Promoção da cultura do diálogo e da participação.

Como toda mediação de conflitos, a mediação social transformadora é uma prática dialógica por natureza. O que muda é o sentido do diálogo, que é orientado para atender aos objetivos desta mediação: fomentar a comunicação na sociedade; ajudar a



desenvolver e fortalecer o vínculo social e contribuir para a integração de certas populações excluídas; contribuir para o controle e prevenção da violência (França, 2000). Portanto, a mediação social não está voltada para a construção de acordos ou consensos passivos, mas para o desenvolvimento da democracia participativa e a formação de cidadãos inseridos na vida política da cidade (cidadãos/ãs participativos/as).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Levar a proposta da mediação social transformadora para os contextos educativos do DF, para a promoção das práticas de mediação, a educação para a paz e os direitos humanos.

### **2.2 Objetivos específicos**

- 1 – Formar estudantes, professores(as), orientadores(as) educacionais, gestores/as, corpo técnico-administrativo, servidores, pais/mães/responsáveis e pessoas da comunidade em mediação social;
- 2 – Fomentar práticas educativas e sociais pautadas no diálogo, na cultura de paz, nos direitos humanos, na democracia participativa, na justiça social e na diversidade (dentro e fora da escola: criação de grupos, conselhos, associações, promover encontros, oficinas, fóruns, seminários, peças de teatro...);
- 3 – Estruturar núcleos de mediação na universidade, escolas e outras instituições de ensino para atender toda a comunidade, transformando a escola em “casa da comunidade”.
- 4 – Promover a integração entre universidade/escola, os lares dos participantes, a comunidade, a rede de proteção e assistência social do Estado e organizações diversas;
- 5 - Realizar estudos e pesquisas, com produção, divulgação e distribuição de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito à mediação social;
- 6 - Apoiar projetos e realizar parcerias com pessoas físicas ou jurídicas, entidades autárquicas ou equiparadas, nacionais ou internacionais, que desenvolvam trabalhos no campo da mediação de conflitos e temas correlatos (justiça social, democracia, direitos humanos, cultura de paz e diversidade).



### 3. METODOLOGIA

No projeto, a mediação social transformadora tem um fim em si, ou seja, é aplicada como um processo de criação, reparação e fortalecimento do laço social para a transformação dos conflitos e enfrentamento das violências, mas também como práxis de educação para a paz e os direitos humanos. Para tanto, a mediação social deve influenciar as seguintes áreas (com suas respectivas ações).

#### 3.1 Áreas de influência e ações: (escola + família + comunidade + rede)

**1 - O currículo** – incluir os valores e as técnicas da mediação social como disciplina transversal no currículo escolar. Promover valores e desenvolver competências e habilidades referentes à mediação social, bem como divulgar os valores da cultura de paz, justiça social, democracia participativa, diversidade, direitos humanos e a cidadania, que devem permear todas as disciplinas da grade curricular da escola.

**Ação:** formar mediadores/as sociais em todos os segmentos da comunidade escolar, especialmente entre estudantes e professores/as.

**2 - A pedagogia** – adotar uma pedagogia condizente com os valores da mediação social, como a pedagogia emancipadora, crítica e dialógica de Paulo Freire.

**Ação:** promover a cultura do diálogo e da participação no contexto escolar, criando e/ou ampliando canais de fala, escuta, acolhimento, inclusão, orientação, informação e de participação.

**3 - O sistema disciplinar** – a mediação social não faz parte da instância disciplinadora na escola, é um espaço alternativo de diálogo e reflexão. A mediação social deve, aos poucos, substituir os sistemas disciplinares tradicionais de cunho estritamente punitivo.

**Ação:** criação do núcleo de mediação social na universidade/escola para atender toda a comunidade, acolhendo, revelando e organizando demandas e ações coletivas. Universidade/escola como “casa da comunidade”.

**4 - A cultura universitária/escolar** – promover a institucionalização da prática da mediação social transformadora em contextos educativos, cuidando para que influencie as sete áreas. É desejável que todos da comunidade participem da formação em mediação social (pais/mães/responsáveis, professores/as, estudantes, diretores/as, servidores/as, corpo técnico-administrativo e pessoas da comunidade). A instituição mediadora é, em essência, uma instituição democrática.



**Ação:** promover oficinas, saraus, palestras, manifestações artísticas para divulgar a mediação social e seus valores, especialmente a democracia e os direitos humanos.

**5 - O lar e a comunidade** – a prática da mediação social não deve se restringir ao espaço educativo, mas influenciar os lares dos participantes do projeto e a comunidade como um todo.

**Ação:** realizar campanhas de divulgação do núcleo de mediação social da universidade/escola para que seja acessível aos familiares e toda a comunidade.

**6 - O espaço físico da universidade/escola** – é necessário cuidar do espaço físico da universidade/escola para que seja um ambiente acolhedor, agradável, criativo, acessível, seguro e limpo. Além do ambiente interno, merecem atenção alguns aspectos externos, como ruídos, calçadas, iluminação etc. Educação se faz com alegria, bem-estar e acessibilidade.

**Ação:** colaborar para a melhoria do espaço físico da universidade/escola, estimulando ações coletivas dos mediadores sociais para que envolvam a comunidade na melhoria e proteção da universidade/escola e dos demais espaços públicos circunvizinhos.

**7 - As instituições públicas locais** – tecer a rede social de apoio entre a universidade/escola, a família e a comunidade, especialmente no que diz respeito aos serviços públicos essenciais, melhorando a relação usuário/instituições. Integrar a universidade/escola na rede de proteção e assistência social pública e na rede social local (organizações de sociedade civil) é fundamental para projeto. O entendimento é que a universidade/escola não pode mais prescindir do apoio desses serviços e seus profissionais, uma vez que os conflitos e violências no contexto escolar só podem ser enfrentados coletivamente e com o apoio de outras instituições do Estado e da sociedade civil.

**Ação:** mapeamento de instituições de apoio e da rede social local (ONG, universidades, associações diversas, rede de proteção e assistência social), no sentido de promover a aproximação entre essas instituições e a escola, por meio de fóruns, palestras, oficinas, parcerias, convênios etc.



#### 4 – FASES E ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO.

##### Fases

O programa está dividido em 6 fases:

- 1 - criação de laços com a comunidade universitária/escolar local
- 2 - conhecimento da realidade da universidade/escola
- 3 - formação de mediadores/as sociais transformadores
- 4 - estruturação do núcleo de mediação
- 5 - integração da universidade/escola na rede social local e do Estado
- 6 - supervisão e avaliação

##### Referências

- BELEZA, Flávia T. A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/8176>>. Acesso em 12 agosto de 2010.
- BELEZA, Flávia T. e CARNEIRO, Yasmin Gomes. Estudar em Paz: Uma Proposta de Educação para a Paz por meio da Mediação Social. In Número especial- A natureza multifacetada das tensões na escola. Portugal, Revista Interações, número 38, 2015. (p. 245-269)
- BUSH, R. A. B. & FOLGER, J. P. La promesa de mediación. Buenos Aires: Granica, 2006.
- DEMO, Pedro. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 1988.
- DINIZ, Bárbara, BELEZA, Flávia T. La Mediación Social en la Escuela: Espacio de Construcción de la Paz. In SERRANO, Oswald *et alli* (org). América Latina em el camino hacia La paz sustentable: herramientas y aportes. Respuestas para la paz. Guatemala, FLACSO – Guatemala, CLAIP, 2015. (p. 181-196).
- FRANÇA. Referentiels de la mediation sociale – Rapport final. Volume 1. Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). Disponível em: [i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf](http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf). Acessado em 15/01/2015.
- FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. Educação, 387 – 393. Recuperado em 15/01/2015, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/faced/article/download/449/345>, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.



- GALTUNG, J. (2006). *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. São Paulo: Palas Athenas.
- JARES, X. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.
- JARES, X. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena
- SIX, Jean-François. *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.
- VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó, 2003.
- WARAT, Luis Alberto. *Surfando na pororoca - O ofício do mediador*, Vol. III. Florianópolis (SC): Fundação Boiteux, 2004.

#### **PUBLICAÇÕES SOBRE O PROJETO:**

- BELEZA, F. T. **Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar**. Revista Participação, nº 20, 52-59. Brasília: UnB, 2011.
- BELEZA, F. T.; CARNEIRO, Y. G. *Estudar em Paz: Uma Proposta de Educação para a Paz por meio da Mediação Social*. In: **Número especial- A natureza multifacetada das tensões na escola**. Portugal, Revista Interações, número 38, 2015. p. 245-269
- DINIZ, B. S. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal**. 202 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.umb.br/handle/10482/17843>.
- DINIZ, B.; BELEZA, F. T. *La Mediación Social em la Escuela: Espacio de Construcción de la Paz*. In: SERRANO, Oswald et alli (org). **América Latina em el camino hacia la paz sustentable: herramientas y aportes. Respuestas para la paz**. Guatemala, 2015.
- FURTADO, D. O. **Estudar em Paz: uma experiência de mediação de conflitos no contexto escolar**. Monografia (Conclusão de curso de Bacharel em Serviço Social). Brasília: Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3660/6/2011\\_DaniellaOvidioFurtado.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3660/6/2011_DaniellaOvidioFurtado.pdf).
- LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de; BELEZA, F. T. *Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiência em mediação social*. In: BRASIL, K.; DRIEU, D. (org.). **Mediação, simbolização e espaço grupal**. Brasília: Editora Liber Livro, Unesco, UniTwin, Universidade Católica de Brasília, 2015. p. 33 - 50.



SOUSA, N. H. B. de; BELEZA, F. T. Núcleo de estudos para a paz e direitos humanos (NEP): 30 anos. In: SOUSA Jr., J. G. (org.). **O Direito Achado na Rua: Introdução crítica ao direito como liberdade**. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 363-374.

MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: O Reconhecimento do Conflito e o Enfrentamento à Violência em uma Escola Classe do DF (TCC). Yasmin Gomes Carneiro (Serviço Social/UnB)

“ESTUDAR EM PAZ - MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR” UM RELATO DE EXPERIÊNCIA (TCC). THAÍS L. RODRIGUES Brasília- DF 2017 (Pedagogia/UnB)

Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20064>

<https://bdm.unb.br/handle/10483/20064>

MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO EM E PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)

GRACIANNI GUIMARÃES NUNES OLIVEIRA COSTA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – PPGDH/UNB/2020.

**Revista Comcenso:**

**Artigo - Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF**

**Autores:** Cléssia Mara Santos; Flávia Tavares Beleza; Michelle Ribeiro Confessor

Brasília-DF • 4ª Edição Regular • Nº 7 • ISSN 2359-2494 • Novembro de 2016, p.85-93. Disponível em:

<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/283/181>



**Artigo - Mediação social: Um caminho para a cultura de paz, emancipação e formação de sujeitos de direitos**

**Autores:** Gracianni Guimaraes Nunes de Oliveira Costa **SEEDF**; Adriano da Silva Costa **SEEDF**

Disponível em: v. 6 n. 3 (2019): Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#18) /

**Entrevista: As pesquisas para a Paz e os Direitos Humanos e a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar.**

Com a Profa. Dra. Nair Bicalho , coordenadora do projeto “Estudar em Paz”.

Disponível em: v. 6 n. 3 (2019): Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#18).

**OUTRAS REPORTAGENS:**

FANTÁSTICO: <https://www.youtube.com/watch?v=hTuAx9Ff5AM>

PROGRAMA ALTERNATIVO 1 - [https://www.youtube.com/watch?v=b\\_ymNKISp-U](https://www.youtube.com/watch?v=b_ymNKISp-U)

PROGRAMA ALTERNATIVO 2- <https://www.youtube.com/watch?v=RYo6OYEixHE>

CNTE -

[https://www.youtube.com/watch?v=4CAJ9ZgByWY&list=PL00i\\_PgCIUNSQm44r\\_X83elusrdzwsLmi&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=4CAJ9ZgByWY&list=PL00i_PgCIUNSQm44r_X83elusrdzwsLmi&index=6)

**PREMIAÇÃO:**

PRÊMIO DE DIREITOS HUMANOS/UNB/2022

Em quatro categorias, o *Prêmio Mireya Suárez* reconhece práticas pedagógicas emancipatórias de direitos humanos desenvolvidas no âmbito da UnB. No eixo Educação Básica, venceu o projeto *ESTUDAR EM PAZ*.

## APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE MEDIAÇÃO COLETIVA



Universidade de Brasília – UnB Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP Projeto de Extensão de Ação Contínua- PEAC <b>ESTUDAR EM PAZ - MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR.</b> <b><u>FORMULÁRIO DE MEDIAÇÃO COLETIVA</u></b>	
ESCOLA:	
TURMA:	
DATA:	
HORÁRIO:	
MEDIADOR/A:	
COMEDIADOR/A:	
SOLICITANTE:	
CONVIDADO (S):	
MOTIVO(S) DA MEDIAÇÃO:	
RESUMO DA MEDIAÇÃO:	
DECISÃO DOS/DAS MEDIANDOS:	
AGENDAMENTO DA PRÓXIMA MEDIAÇÃO:	
DATA:	
HORÁRIO:	

## APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO



### FORMULARIO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO

(direção)

**Atenção!** As informações passadas antes ou durante a sessão de mediação são sigilosas. **NÃO** devem integrar o formulário os nomes dos mediados, os detalhes dos conflitos ou impressões dos mediadores.

<b>Data:</b>	Horário de Início: _____	Horário de Término: _____
<b>Mediadores:</b> <b>(ESCREVER OS NOMES)</b>	Mediador(a): _____ Comediador(a): _____	
<b>Mediandos:</b> <b>(NÃO ESCREVER OS NOMES)</b>	Aluno(a) ( ) Série/Turma _____ Aluno(a) ( ) Série/Turma _____ Professor(a) ( ) <b>(MATÉRIA)</b> _____ Professor (a) ( ) <b>(MATÉRIA)</b> _____ Funcionário (a) ( ) _____ Pai ( ) _____ Mãe ( ) _____ Outro: _____	
<b>Motivo do conflito:</b>	<b>(RELATAR O MOTIVO DO CONFLITO, RESUMIDAMENTE, SEM IMPRESSÕES OU JULGAMENTOS. NÃO DETALHAR O CONFLITO)</b>	
<b>Encerramento:</b>	1. ( ) Não houve sessão porque: a) ( ) mediados não compareceram: ( ) quem pediu ( ) convidado(a) b) ( ) decisão dos próprios mediados: ( ) quem pediu ( ) convidado(a) c) ( ) Outro: _____ 2. ( ) Houve sessão e a conclusão foi: <b>(RELATAR O QUE OS MEDIANDOS DECIDIRAM DE FORMA RESUMIDA, SEM DETALHES).</b>	
<b>Marcada nova sessão?</b>	1. ( ) Não. 2. ( ) Sim. Data: _____	
<b>Observações:</b>	<b>(Ex. FORAM ENCAMINHADOS PELA DIREÇÃO/FORAM ENCAMINHADOS PELA PROFESSORA/ VÃO FAZER UMA CAMPANHA SOBRE O ASSUNTO...)</b>	

-----recorte aqui-----

### FORMULARIO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO

(mediação)

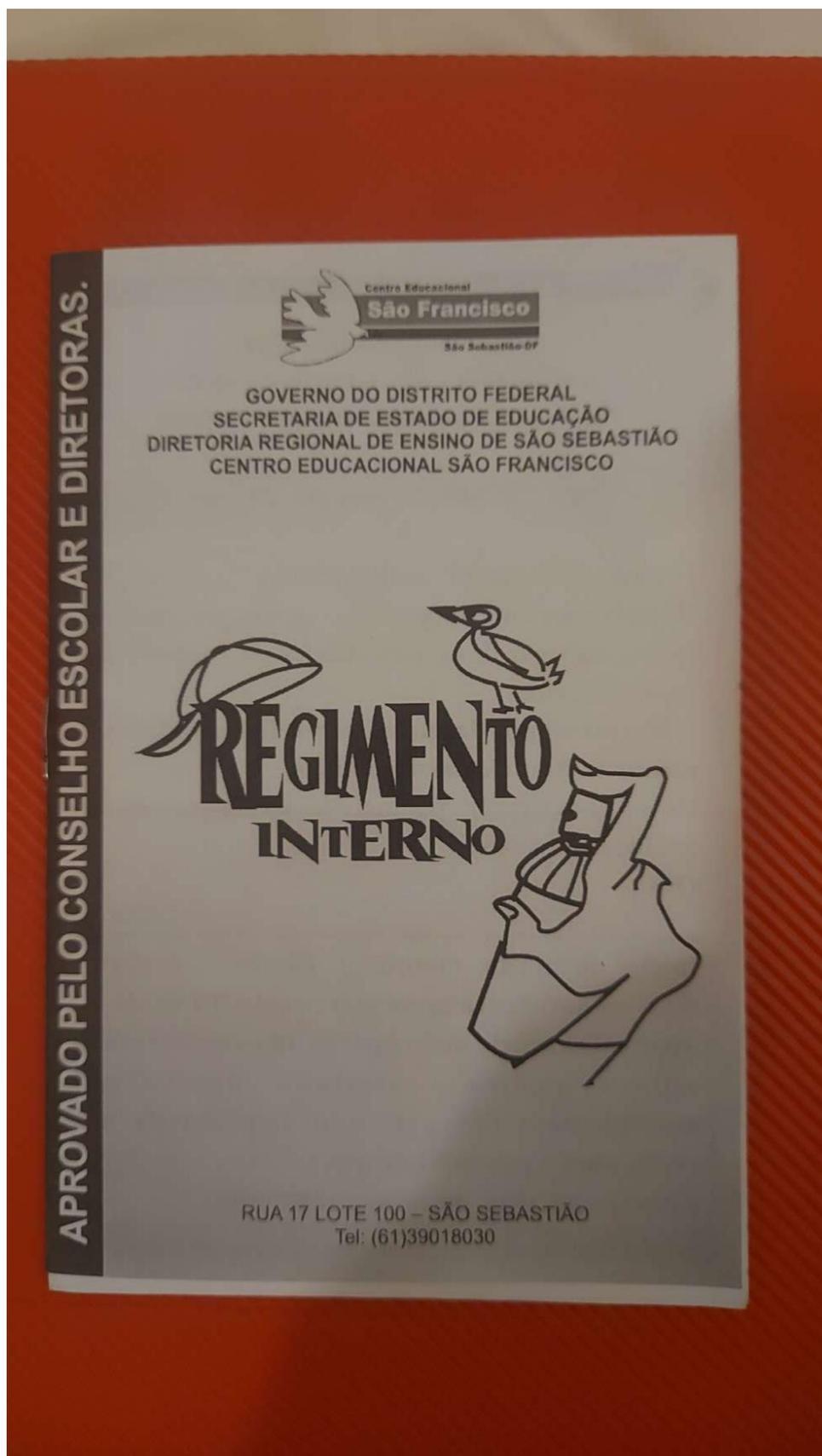
**Atenção!** As informações passadas antes ou durante a sessão de mediação são sigilosas. **NÃO** devem integrar o formulário os nomes dos mediados, os detalhes dos conflitos ou impressões dos mediadores.

<b>Data:</b>	Horário de Início: _____	Horário de Término: _____
<b>Mediadores:</b> <b>(ESCREVER OS NOMES)</b>	Mediador(a): _____ Comediador(a): _____	
<b>Mediandos:</b>	Aluno(a) ( ) Série/Turma _____ Aluno(a) ( ) Série/Turma _____ Professor(a) ( ) <b>(MATÉRIA)</b> _____ Professor (a) ( ) <b>(MATÉRIA)</b> _____ Funcionário (a) ( ) _____ Pai ( ) _____ Mãe ( ) _____ Outro: _____	
<b>Motivo do conflito:</b>	<b>(RELATAR O MOTIVO DO CONFLITO, RESUMIDAMENTE, SEM IMPRESSÕES OU JULGAMENTOS. NÃO DETALHAR O CONFLITO).</b>	
<b>Encerramento:</b> <b>(NÃO ESCREVER OS NOMES)</b>	1. ( ) Não houve sessão porque: a) ( ) mediados não compareceram: ( ) quem pediu ( ) convidado(a) b) ( ) decisão dos próprios mediados: ( ) quem pediu ( ) convidado(a) c) ( ) Outro: _____ 2. ( ) Houve sessão e a conclusão foi: <b>(RELATAR O QUE OS MEDIANDOS DECIDIRAM DE FORMA RESUMIDA, SEM DETALHES).</b>	
<b>Marcada nova sessão?</b>	1. ( ) Não. 2. ( ) Sim. Data: _____	
<b>Observações:</b>	<b>(Ex. FORAM ENCAMINHADOS PELA DIREÇÃO/FORAM ENCAMINHADOS PELA PROFESSORA/ VÃO FAZER UMA CAMPANHA SOBRE O ASSUNTO...)</b>	

## APÊNDICE I – FASES DA MEDIAÇÃO COLETIVA



FASES DA MEDIAÇÃO COLETIVA
<p><b>1 – PREPARAÇÃO DA MEDIAÇÃO - DO AMBIENTE E DO ESPÍRITO (acolhimento)</b> (Organização, limpeza, sigilo, silêncio, tranquilidade, concentração... – Eis-me aqui!)</p>
<p><b>2 – ABERTURA DO(A) MEDIADOR(A) – Mediador(a) fala</b> (Bom dia!/tarde!/noite!/ Nomes dos mediadores/ Agradecer / A MEDIAÇÃO É... dialogar e refletir sobre os nossos conflitos e violências/ voluntariedade/tempo/sigilo /imparcialidade/anonimato/respeito. Compreenderam? Motivo da mediação (qual o conflito/violência?) e quem pediu (se a pessoa autorizar).</p>
<p><b>3 – CONTA-ME – Os participantes (mediandos) falam: (coletar/circular informações).</b> Quem gostaria de começar a falar sobre isso/ sobre o assunto/ tema? Perguntar/ escutar / resumir / organizar as falas / equilibrar/ incentivar o diálogo e a participação.</p>
<p><b>4 – PROBLEMATIZAÇÃO (desvelar o conflito/violência – sugestões de mudanças).</b> Como vamos transformar esse conflito/ ou eliminar essa violência? O que podemos fazer para mudar essa situação? Anotar as sugestões (possibilidades, recursos, os laços - a rede).</p>
<p><b>5 – DECISÕES – Vontade dos participantes (suscitar ações).</b> O que decidiram? Triagem, prioridades e testes de realidade. Anotar as decisões: objetivos, metas, planejamentos de ações – sujeitos responsáveis (ou sugerir tempo para mais reflexão).</p>
<p><b>6 – FECHAMENTO</b> Agendar a próxima mediação (se necessário – acompanhamento do processo) / agradecer/ encerrar.</p>

**ANEXO A – REGIMENTO CHICÃO**

**Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

**Art. 50. São deveres dos alunos:**

I - conhecer e cumprir este Regimento;

II - aplicar-se com diligência ao estudo, para melhor aproveitamento das oportunidades de ensino e de aprendizagem;

**Obs.: Os alunos devem trazer os livros didáticos conforme horário das disciplinas.**

III - comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares;

**Obs.:**

**Início do turno matutino: 7horas – horário máximo para entrada em sala de aula 7h15min.**  
**Após esse horário só será permitida a entrada dos alunos mediante atestado médico ou acompanhamento dos pais e/ou responsáveis na escola para o segundo horário.**  
**Término do turno matutino: 12h15min.**

PÁG. 01

**Regimento Escolar**

**Noturno: 19h às 22h45min.**

A segunda chamada de provas e trabalhos será possível somente com apresentação de atestado médico, com prazo máximo de cinco dias letivos.

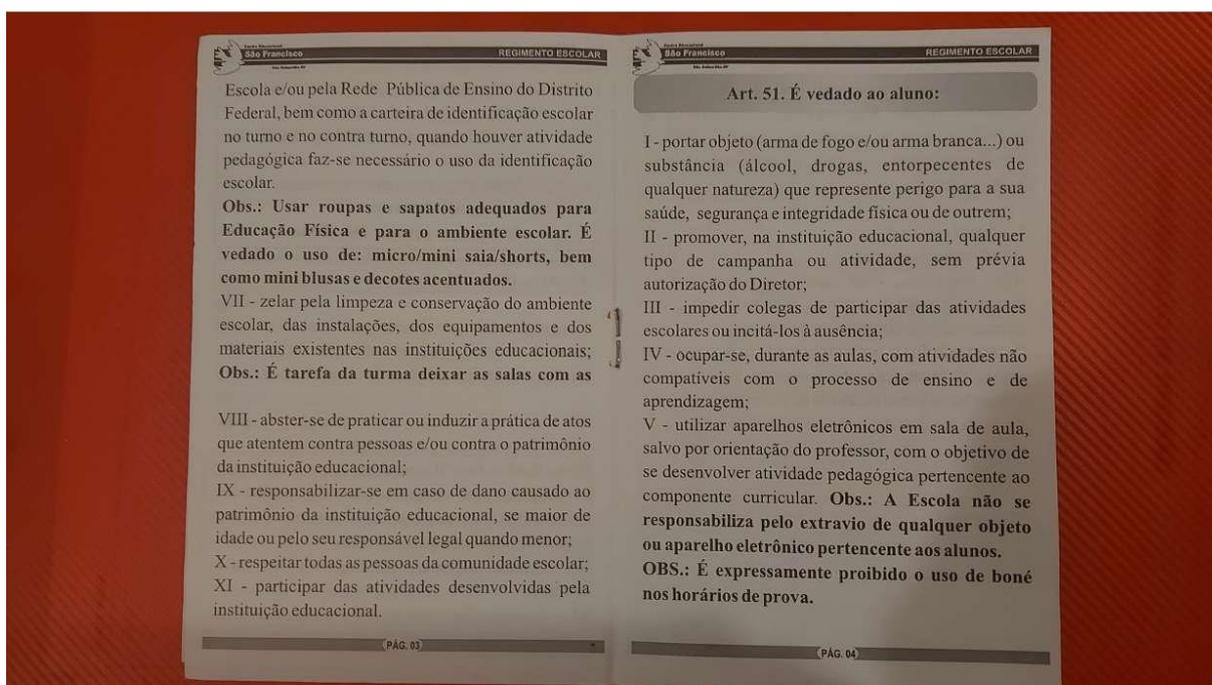
IV - solicitar autorização à Direção, quando necessitar se ausentar das atividades escolares;

**Obs.: Saídas fora do horário Escolar só serão permitidas com autorização: Pai, mãe ou responsável. Necessário entrar em contato com a escola via telefone e/ou por escrito.**

V - observar os preceitos de higiene individual e coletiva;

VI – É obrigatório usar o uniforme adotado pela

PÁG. 02



**REGIMENTO ESCOLAR**

**Art. 53.** O aluno, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções; não necessariamente nessa ordem:

- I - advertência oral;
- II - advertência escrita;
- III - suspensão, com tarefas escolares, de, no máximo, 3 (três) dias letivos, e/ ou com atividades alternativas na instituição educacional;
- IV - transferência por comprovada inadaptação ao regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança ou de outros.

PÁG. 05

### CALENDÁRIO ESCOLAR 2011

100% FALTA PELO MENOS DO DIA TODO PERDIDA

ANO INTERNACIONAL DA QUÍMICA

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Mai	Junho	Julho	Agosto
D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	D S T Q O S S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

**11/02/11** - Conferência Literária

**5/03/11** - Carnaval

**14/03/11** - Início das aulas de 1º ano

**04/04/11** - Páscoa de Chocolate

**07/04/11** - Dia do Trabalho

**06/05/11** - Dia das Mães

**19/05/11** - Independência do Brasil

**02/06/11** - Festa Junina

**09/06/11** - Dia do Professor

**21/06/11** - Festa do Estudante

**01/07/11** - Festa do Estudante

**08/07/11** - Dia do Estudante

**15/07/11** - Dia do Estudante

**22/07/11** - Dia do Estudante

**29/07/11** - Dia do Estudante

**11/02/11** - Conferência Literária

**19/02/11** - Dia do Estudante

**26/02/11** - Dia do Estudante

**05/03/11** - Dia do Estudante

**12/03/11** - Dia do Estudante

**19/03/11** - Dia do Estudante

**26/03/11** - Dia do Estudante

**02/04/11** - Dia do Estudante

**09/04/11** - Dia do Estudante

**16/04/11** - Dia do Estudante

**23/04/11** - Dia do Estudante

**30/04/11** - Dia do Estudante

**07/05/11** - Dia do Estudante

**14/05/11** - Dia do Estudante

**21/05/11** - Dia do Estudante

**28/05/11** - Dia do Estudante

**04/06/11** - Dia do Estudante

**11/06/11** - Dia do Estudante

**18/06/11** - Dia do Estudante

**25/06/11** - Dia do Estudante

**02/07/11** - Dia do Estudante

**09/07/11** - Dia do Estudante

**16/07/11** - Dia do Estudante

**23/07/11** - Dia do Estudante

**30/07/11** - Dia do Estudante