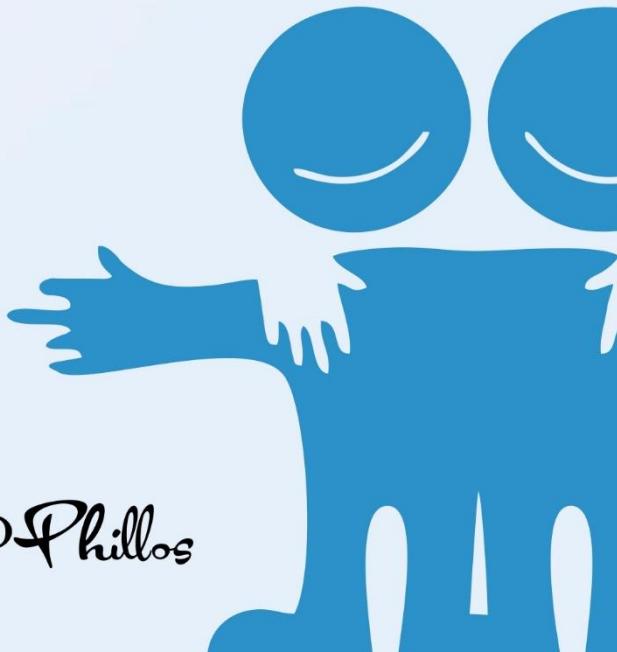


RITA DE CÁSSIA VIEIRA MALTA

CULTURA DE PAZ

A mediação de conflitos como
prática pedagógica do processo
de ensino-aprendizagem



Φ^Φhillos

A escola possui função social e representa local que goza de privilégio no campo da socialização. Tem a função de ensinar e transmitir conhecimento, ordem e disciplina. Porém, nas últimas décadas, as instituições brasileiras vêm atravessando por dificuldades relacionadas ao cumprimento, mesmo que em parte, da sua função social. Professores e alunos se desentendem, ou se distanciam, gerando dificuldade no relacionamento pessoal e institucional, isso em decorrência de alguns professores não conseguirem mais ensinar e outros alunos não conseguirem mais aprender. Com os desentendimentos dos atores sociais os conflitos negativos surgem, comprometendo o sentido e o significado do processo pedagógico, afastando as atividades e motivações para alcançar os objetivos que deveriam ser comuns, o que vem por esvaziar a função social da escola como produtora da socialização e do conhecimento.

ISBN 978-855296276-2



9 788552 962762


www.editoraphilos.com



CULTURA DE PAZ

*A mediação de conflitos como prática pedagógica
do processo de ensino-aprendizagem*

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

DIAGRAMAÇÃO: Jeamerson de Oliveira

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Marcos Antonio Fiorito

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

IMAGEM DE CAPA: <https://www.pexels.com>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS

Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.

Goiânia-GO

www.editoraphilos.com

editoraphilos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S252p

MALTA, Rita de Cássia Vieira.

Cultura de paz: a mediação de conflitos como prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Rita de Cássia Vieira Malta. – Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019.

ISBN: 978-85-52962-76-2

Disponível em: <http://www.editoraphilos.com>

1. Fundamentos da mediação de conflitos. 2. A teoria do conflito. 3. Educação para a cidadania. 4. Marco metodológico. 5. Análise de dados. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

RITA DE CÁSSIA VIEIRA MALTA

CULTURA DE PAZ

*A mediação de conflitos como prática pedagógica
do processo de ensino-aprendizagem*

Goiânia-GO
2019

Editora
Phillos

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguay)

SOBRE A AUTORA



Advogada, Mestra em Ciências da Educação (Universidade Interamericana), Mestranda em Máster Universitario en Resolución de Conflictos y Mediación (Universidad Europea del Atlántico), Especialista em Psicología Jurídica e Perícia Psicológica Criminal (CESMAC), Especialista em Direito Processual (ESMAL — Escola Superior da Magistratura de Alagoas), Mediadora e Conciliadora (formação pela CAMEAL — Câmara de Mediação e Arbitragem de Alagoas, treinada pelos instrutores do CNJ — Conselho Nacional de Justiça, ENAM — Escola Nacional de Mediação e Conciliação, Mediação Escolar — CESMAC). Foi Presidente da Comissão de Estudos da Psicologia Jurídica da OBA/AL, membro da Comissão da Mulher Advogada da OAB-AL, dentre outras. Foi coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Mauricio de Nassau — Uninassau, unidade ponta verde, Maceió — AL. Professora do ensino superior (disciplinas de Mediação e Arbitragem, Direitos Difusos e Coletivos, Direito das Famílias e Sucessões) e Advogada Orientadora do NPJ — Núcleo de Práticas Jurídicas da Fundação do Baixo São Francisco — Faculdade Raimundo Marinho, Unidade Maceió, Associada e suplente do Conselho Fiscal da ABMCJ — Associação Brasileira das Mulheres de Carreira Jurídica — Comissão de Alagoas e Associada ao IBDFAM — Instituto Brasileiro de Direito de Família.

Aos meus filhos, esposo, família e amigos pela paciência e compreensão diante da minha ausência nas atividades cotidianas, o que foi necessário para obtenção de resultados.

A Deus, sempre.

Aos meus mestres e colaboradores pelos ensinamentos, e a todos que me impulsionaram à realização deste trabalho.

SUMÁRIO

PREFÁCIL - Islane Caroline de Araújo	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	24
MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS – EPISTEMOLOGIA	
1.1 ASPECTOS SEMÂNTICO, CONCEITUAL E PRINCIPIOLÓGICO	24
1.1.1 Acepção geral	24
1.1.2 Conceitos	25
1.1.3 Princípios norteadores da mediação de conflitos	31
1.2 ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIOLÓGICOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	34
1.2.1 Europa	40
1.2.2 América do Norte	48
1.2.3 América Latina	49
1.2.4 Brasil	58
1.2.5 A mediação escolar	60
1.3 ASPECTO JURÍDICO DA MEDIAÇÃO NO BRASIL	69
CAPÍTULO 2	73
A TEORIA DO CONFLITO – INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO DOS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	

2.1 A TEORIA GERAL DO CONFLITO	73
2.1.1 O conflito	75
2.1.2 Conflito e sociedade	79
2.1.3 Perspectiva sociocultural do conflito	85
2.1.4 Perspectiva moderna do conflito — visão positiva	90
2.1.5 Fatores psicológicos do conflito	96
2.2 TIPOLOGIA DOS CONFLITOS	99
2.2.1 Cinco tipos básicos de questões dos conflitos	101
2.2.2 Consequências disfuncionais e funcionais do conflito	103
2.2.3 Efeitos de cooperação e competição	104
2.3 ORIGEM DO CONFLITO	105
2.3.1 Um caso concreto	105
2.3.2 Lentes do conflito	107
2.3.2.1 <i>Lente 1 - Natureza do conflito</i>	107
2.3.2.2 <i>Lente 2 - Causa do conflito ou bloqueio a resolução</i>	108
2.3.2.3 <i>Lente 3 – Estrutura do conflito</i>	112
2.3.2.4 <i>Lente 4 – Dinâmica do conflito</i>	112
2.3.2.5 <i>Lente 5 – Respostas ao conflito</i>	114
2.3.2.6 <i>Lente 6 – Funções do conflito</i>	117
2.3.2.7 <i>Lente 7 – Meios de Resolução</i>	119
2.3.2.7.1 Autotutela	119
2.3.2.7.2 Heterocomposição	120
2.3.2.7.3 Autocomposição	121
2.3.2.8 <i>Pedagogia empresarial</i>	122
2.3.3 Cosmovisão do conflito	123
2.3.3.1 <i>As seis cosmovisões que são dominantes no mundo</i>	124

CAPÍTULO 3	126
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA:	
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO	
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO	
ENSINO-APRENDIZAGEM	
3.1 MUDANDO PARADIGMAS: MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR E O DESPERTAR DAS CONSCIÊNCIAS	126
3.1.1 Níveis de desenvolvimento da consciência moral, segundo Habermas	131
3.1.1.1 <i>Nível A – Nível pré-convencional</i>	131
3.1.1.2 <i>Nível B – Nível convencional</i>	132
3.1.1.3 <i>Nível C – Nível pós-convencional ou baseado em princípios</i>	134
3.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TRANSMODERNIDADE E MEDIAÇÃO	141
3.3 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMATIVAS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS PARA A CULTURA DE PAZ: INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE	150
3.3.1 O método da escola de Harvard e a mediação transformativa	151
3.3.1.1. <i>Separar as pessoas do problema</i>	153
3.3.1.1.1 Técnica eficaz da troca de papéis	156
3.3.1.1.2 Emoções — Validação de sentimento	159
3.3.1.1.3 Abertura da comunicação	160
3.3.1.2 <i>Concentrar-se nos interesses, não nas posições</i>	162
3.3.1.3 <i>Geração de ganhos mútuos</i>	165

3.3.1.4 Utilização de critérios objetivos	170
3.3.1.5 Outras técnicas de mediação eficazes baseadas na escola de Harvard	172
3.3.1.5.1 O Rapport	172
3.3.1.5.2 O empoderamento	174
3.3.1.5.3 O espelhamento	176
3.3.1.5.4 Escuta proativa	179
3.3.1.5.5 Despolarização	182
3.3.1.5.6 O silêncio	183
3.3.1.5.7 Teste de realidade	183
3.4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE VIABILIZA A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PACIFICAÇÃO E REDUÇÃO DOS DANOS SOCIAIS	184
CAPÍTULO 4.....	189
MARCO METODOLÓGICO	
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	189
4.2 MÉTODO DE PROCEDIMENTO — MEIO TÉCNICO DA INVESTIGAÇÃO	192
4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	193
CAPÍTULO 5.....	197
ANÁLISE DE DADOS	
5.1 O CONFLITO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO — DIVERSIDADE, INCLUSÃO E VIOLÊNCIA NO BRASIL	200
5.1.1 Dados da violência escolar no Brasil	201
5.1.2 Características da população de estudos — aspectos básicos	212
5.1.3 Aspectos das violências apuradas	213

<i>5.1.3.1 Bullying</i>	213
<i>5.1.3.2 Sentimento de solidão</i>	213
<i>5.1.3.3 Preconceito e violência – abrangência e influência</i>	216
CONCLUSÃO	218
REFERÊNCIAS	223

PREFÁCIO

A começar pelo título que, propositadamente, traz uma resposta: “cultura da paz”, somos levados a conhecer o caminhar da escritora e, consequentemente, sua história acadêmica e profissional. Rita Malta inicia sua vida acadêmica pelo direito e, já nas primeiras atuações, tem como foco tratar de questões familiares, onde a guarda compartilhada é discutida em sua primeira especialização de Direito Processual. Desde então, como mulher, mãe e profissional, não esconde a necessidade de pensar o direito com novos olhares, mais humanizado, mais próximo da realidade e das reais necessidades das famílias contemporâneas. Seu contato inicial com a educação aconteceu através de um convite para ingressar como docente em nível superior. A partir de então, pôde unir sua paixão pela mediação com a prática pedagógica através de aulas, palestras e resolução de conflitos cotidianos; isso tudo aliado a sua vasta experiência como profissional no âmbito jurídico. Enquanto acadêmica do direito, sentia necessidade de discutir, ou melhor, de refletir sobre a educação. Esse desejo tomou maiores proporções ao cursar sua segunda especialização, em psicologia jurídica e perícia psicológica criminal, pois entendeu que trabalhar com a mente humana era mais complexo do que até então imaginava. Como culminância desse curso, levantou uma bandeira com o seu trabalho de conclusão de curso: *Humanização do Conflito: A psicologia jurídica como parte sensível da justiça*. A partir dessa tese, dessas hipóteses, entendeu que precisava cumprir

seu papel social e que se reconhecia como sujeito pertencente à educação. Seguindo essa cronologia, se inscreveu no mestrado de ciências da educação, e como advogada, sempre realizava defesas na busca por seus direitos e também militando pelos direitos de todos da turma. Foi nesse período de sua vida que tive o prazer de conhecê-la por ser coordenadora do curso de mestrado. Rita carrega uma doçura no olhar e na escolha das palavras, por isso sinto-me lisonjeada para dar vistas a essa vitrine. Pude acompanhar de perto o desenvolvimento de sua dissertação, e a cada fase que avançava era visível sua felicidade por transformar em texto acadêmico ações que já realizava cotidianamente. Costumo dizer que ela nasceu para mediar conflitos. Esse livro nasce de anos árduos de estudo, mas, principalmente, ele reflete inúmeras mediações “reais” realizadas e/ou supervisionadas por ela. Tão grande a sua convicção da eficácia e da eficiência da mediação de conflitos para diminuição da violência na escola, que já inicia sua obra com uma resposta: “cultura de paz”. E é esse o seu real objetivo, disseminar tal cultura. O livro está disposto em capítulos que marcam inicialmente a história do conflito, sua teoria, sua natureza e seus avanços a partir de estudos realizados. É um livro que precisa pertencer às bibliotecas do direito, mas principalmente precisa estar nas mãos de todos aqueles que fazem a educação. Concebo-o como um livro que não somente abre os olhos, mas sobretudo destampa os ouvidos daqueles que, de fato, se comprometem com a educação. Lembro-me que em sua defesa, Rita dizia: “não podemos discutir sobre mediação apenas entre advogados, ou ainda entre professores e diretores. A chave para resolver muitos

conflitos no âmbito escolar está com os próprios discentes, com os porteiros, com as merendeiras, com os colegas de sala e, por que não dizer também, com os pais e com a família. Mas para que isso aconteça, os conflitos precisam ser percebidos e as pessoas escutadas”. Esse livro traz técnicas e exemplos de como podemos escutar o outro e realizar essa mediação, por isso a sua relevância para a pacificação social. Tais competências para efetivação do processo acontecem através do conhecimento das técnicas e de sua implantação como prática pedagógica na base curricular. Sem dúvidas, esse é o ápice da obra, evidenciar a função social da escola através do processo de ensino-aprendizagem, e é justamente essa dialogia, esse cuidado com os movimentos circulares do diálogo que relaciona diretamente o processo de mediação de conflitos com sua resposta proposital, a “cultura de paz”, sendo esta ensinada, discutida, recebida e disseminada na escola e em seu entorno por todos os atores sociais que a compõem.

Islane Caroline de Araújo.

INTRODUÇÃO

A escola possui função social e representa local que goza de privilégio no campo da socialização. Tem a função de ensinar e transmitir conhecimento, ordem e disciplina. Porém, nas últimas décadas, as instituições brasileiras vêm atravessando por dificuldades relacionadas ao cumprimento, mesmo que em parte, da sua função social.

Professores e alunos se desentendem, ou se distanciam, gerando dificuldade no relacionamento pessoal e institucional, isso em decorrência de alguns professores não conseguirem mais ensinar e outros alunos não conseguirem mais aprender. Com os desentendimentos dos atores sociais os conflitos negativos surgem, comprometendo o sentido e o significado do processo pedagógico, afastando as atividades e motivações para alcançar os objetivos que deveriam ser comuns, o que vem por esvaziar a função social da escola como produtora da socialização e do conhecimento.

Os conflitos fazem parte da natureza humana e correspondem aos impulsos naturais, porém, para que se tornem instrumento auxiliar da evolução de uma sociedade ou organização necessitam ser conhecidos, percebidos, para que se estabeleça uma comunicação através de gestos ou expressões. Do contrário, em não se tendo a percepção dos conflitos ou ignorando sua existência, é como se eles nunca tivessem existido.

O século XX e XXI vem sendo marcado por um alto índice de violência praticada à escola, na escola e da escola, diariamente divulgado na mídia nacional e internacional,

incluindo nessa violência os inúmeros casos de crimes praticados por estudantes entre si, contra professores, ao patrimônio das instituições e destas contra os alunos — o que não se confunde com conflito, pois este funciona como força motivadora de mudança relacional e social, enquanto àquela, não mediada, caminha para a desordem social. Some-se a isso a indisciplina instalada nas escolas públicas e particulares, onde os escolares não respeitam mais os seus mestres e outros casos estes também não respeitam os alunos.

Associada a essa crescente onda de violência estão os casos de *bullying* e também o uso indiscriminado e irresponsável de tecnologias dentro da sala de aula, a exemplo dos jogos em aparelhos de *smartphones* — principalmente durante as aulas, que causa desvio de atenção do conteúdo programático e compromete sobremaneira a aprendizagem e a compreensão —, aplicação que se apresenta somente ao uso fora do contexto do tolerável, visto que as novas tecnologias da informação e da comunicação, se bem utilizadas, representam ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea e não pode ser descartada.

Pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada através da PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - 2012) aponta altos índices de violência ao abordar assuntos relativos à negligência e violência sofrida pelos adolescentes nos ambientes escolar, social e familiar, enfocando inclusive agressões praticadas por adultos de suas próprias famílias.

A referida pesquisa aponta ainda que crianças, adolescentes e jovens estão entre as principais vítimas da violência na vida cotidiana e que esta representa a primeira causa de morte dos jovens brasileiros. Destaca também outro dado importante, além de envolvimento com álcool e drogas ilícitas, revela que adolescentes e jovens estão entre os principais autores de agressões.

Mostra que no mundo, aproximadamente, 5,2 milhões de mortes ocorrem anualmente por acidentes e violências, e por se caracterizar como um fenômeno social, é inevitável que essa violência atinja o espaço escolar em suas mais diversas formas, seja nas escolas de periferias como de classe média, públicas ou particulares, penetrando no relacionamento estabelecido na comunidade escolar e no desenvolvimento pedagógico, reproduzindo assim a vida social.

A mediação de conflitos aparece como método adequado e humanizado de solucionar controvérsias e mitigar desconfortos gerados por desentendimentos em relações continuadas ou não, onde uma terceira pessoa, imparcial, facilita a comunicação ou o diálogo entre as partes, para que estas, com autonomia e solidariedade, construam uma composição ou solução para seus problemas.

A mediação escolar surge com a intenção de ajudar na resolução dos conflitos cotidianos inseridos no contexto das unidades escolares ou institucionais, sejam no respeitante aos desentendimentos entre alunos, estes e os professores e diretores, ou alunos, professores e seus familiares, e que geralmente nascem, dentre outros motivos, pelas divergências de opiniões, ideológicas, crenças, valores,

falta de recursos materiais, financeiros, por diferenças de papéis, etc.

Neste estudo, inicialmente serão abordados os fundamentos, aspectos históricos, sociológicos, e jurídicos da mediação de conflitos, incluindo sua importância para compreensão e objetivos da pesquisa como marco teórico principal na formação da cultura de paz em diversos países da América Latina.

Depois, um estudo sobre o diálogo reflexivo no processo de socialização, considerando a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República, seguido do estudo sobre a Teoria do Conflito e do Agir Comunicativo e seus efeitos, levantamento das técnicas avançadas de mediação do modelo de Harvard e de sua eficácia como utilidade prática cotidiana nas instituições de ensino, bem como sua importância como método de aprendizagem para implantar cultura de paz na sociedade contemporânea. Por fim, uma análise das recomendações e diretrizes da mediação constantes no Manual de Mediação Judicial e que segue as recomendações da Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), bem como a Lei 13.105 de 16 de março de 2015, que introduziu a mediação judicial no Novo Código de Processo Civil (CPC), adotando a Mediação Judicial e a Lei 13.140, de 26 de junho de 2015 que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

O objetivo final desta pesquisa sobre o domínio da teoria do conflito tem como finalidade a busca pela paz social, pela resolução dos conflitos mediante instrumentos e

técnicas inovadoras de pacificação em todos os procedimentos, sejam eles na esfera judicial ou extrajudicial, não olvidando as propostas de manuseio do método resolutivo das divergências humanas, ainda que sintéticas, porém trazendo à baila fundamentos científicos para a compreensão exata do seu tratamento pelas instituições.

Como metodologia a pesquisa contará com ampla bibliografia, documentos e legislação para desenvolvimento investigatório da mediação de conflitos na busca de resultados práticos para o contexto escolar, como ferramenta facilitadora do diálogo e promoção da paz e justiça social, de forma que se identifique se esse caminhar da pacificação pode trazer reflexos positivos e extensivos às famílias dos escolares e da comunidade aos quais estão inseridos, notadamente na redução da violência. Entre os autores mais utilizados nesta dissertação, citou-se Habermas (2003), com sua teoria da "consciência moral e o agir comunicativo". Freire (1999), que com seu pensamento transmoderno descontina a educação estática e opressora da modernidade e faz aparecer a realidade concreta, revelando a utopia causadora da estagnação, remetendo para a educação libertadora, educação para a paz. Outra abordagem positiva do conflito aparece na utilização de critérios objetivos para buscar superação e conciliação de interesses através da negociação, cuidando do lado quantitativo (condições) e também do lado subjetivo (respeito às pessoas, aos relacionamentos de longo prazo), metodologia criada pelos professores Roger Fisher e William Ury.

Para se alcançar os resultados ou respostas, faz-se necessário analisar os elementos envoltos nesta discussão, na

tentativa de encontrar mecanismos que revelem o conflito como uma oportunidade de desenvolvimento da pessoa humana e a situação mediada como papel educativo e inclusivo.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS — EPISTEMOLOGIA

1.1 ASPECTOS SEMÂNTICO, CONCEITUAL E PRINCIPIOLÓGICO

1.1.1 Acepção geral

A mediação de conflitos é reconhecida mundialmente como método alternativo, ou adequado, de solucionar controvérsias, seja em sua forma extrajudicial ou judicial.

Ao iniciar este estudo submete-se primeiramente a palavra *mediação* a uma análise do ponto de vista semântico, ou seja, em seus sentidos de “base” e “contextual”, bem como na perspectiva dos conceitos e princípios.

Mediação, do adjetivo inglês *mediate* — admite também vinculação com o francês *médiate médiation* — do qual se originou o substantivo *mediatione* seus derivados, como *intermediation*. Em alemão *Vermittelung*, presente na filosofia de Hegel (LALANDE, 1993).

Em sua acepção geral, mediar significa “Estar no meio, equidistar, intervir como mediador, interceder”.¹

Em seu sentido contextual, mediação é o meio pelo qual um terceiro, neutro e imparcial — o mediador —,

¹Segundo o dicionário Luft da língua portuguesa (2004, p. 449).

escolhido em comum acordo, usando de sua habilidade de facilitador do diálogo, leva as partes a encontrarem, por si próprias, a solução para seus problemas. Neste modelo de resolução de conflitos, os próprios atores sociais (ou partes conflitantes) são os detentores do poder de decisão.

1.1.2 Conceitos

Para uma melhor compreensão da mediação, faz-se necessário ressaltar o que ela não é. Mediação não é julgamento, não é aconselhamento, não é terapia e nem conciliação. Buscando a corroboração dessa linha de pensamento na compreensão Vygotskyana do fazer pedagógico, encontrar um conceito sobre mediação não é tarefa fácil. Porém, Vygotsky centra seu posicionamento na mediação como processo, como pressuposto que norteia seu arcabouço teórico-metodológico, que evidencia a relação do homem com outros homens e com o mundo (MEIER, 2009).

O criador da teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), Reuven Feuerstein, educador e psicólogo contemporâneo que estudou sob orientação de Jean Piaget na Universidade de Genebra, dialogando sobre a teoria de seu mestre, defendeu o conceito de mediação e mediador como tratamento específico e não amplamente como em outras terminologias e conotações educacionais. Para ele mediação não significa o mesmo que interagir ou ensinar simplesmente, mas é entendida e efetivada através da presença de algumas características fundamentais, que contribuem profundamente para o desenvolvimento da autonomia perante o conhecimento, bem como para a

formação de cidadãos críticos, por desenvolver capacidade da realização de uma leitura conscientizada das situações que os rodeiam (DA ROS, 2002).

De função socializadora, a escola desempenha papel de fundamental importância na construção do ser humano, do ser psicológico adulto que compõe a sociedade como um todo. Na visão de Feuerstein o mediador trabalha interagindo com o escolar de forma estimulante nas suas funções cognitivas e organizacional do pensamento crítico, o que causa melhoramento no processo de aprendizagem, e para o qual destaca-se, dentre outros, três critérios empiricamente avaliados (DA ROS, 2002):

1º. Critério: Intencionalidade e reciprocidade. Por intencionalidade a disponibilidade do mediador em utilizar o que estiver ao seu alcance para explicar da melhor maneira possível. Isso diz respeito a adaptar as linguagens tendo em vista a compreensão e fazer uso das tecnologias disponíveis durante o processo de aprendizagem. Em consonância com a intencionalidade do professor, deve-se ter o desejo do aluno de aprender. Para Reuven Feuerstein trata-se da reciprocidade.

2º. Critério: Transcendência. A característica tem como objetivo promover a compreensão de conceitos de forma que eles possam ser aplicados em outras situações e contextos, que vão para além de uma situação avaliativa nas escolas.

3º. Critério: Mediação do significado. Interligação de um conceito compreendido a outros já assimilados

pelos mediados. Outro papel desse critério se relaciona ao ler ou compreender além das aparências do que a realidade apresenta, ou seja, buscar significados implícitos do conteúdo proposto gera autonomia nos aprendizes que superam a leitura ingênua de mundo e não ficam à mercê da manipulação. Neste critério o professor tem o papel de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, ao tempo que ensina, também aprende, tese que Freire (1999) endossa na sua educação para a liberdade, onde juntos, professor e estudante, num encontro democrático, podem se expressar. O papel de mediar o significado é justamente contribuir para essas conexões e, assim, ampliar o processo de aprendizado.

Feuerstein também criou a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) que fundamenta o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Seu objetivo de tornar mais eficiente o processo de ensino aprendizagem, melhorando a qualidade da capacidade mental e desempenho intelectual, com foco em cada um dos três componentes de interação: o aprendiz, o estímulo e o mediador (CDCP, 2017).

Quanto a mediação de conflitos, a lei nacional do Brasil de número 13.140 de 22 de junho de 2015, que dispõe sobre a mediação extrajudicial, assim define em seu artigo primeiro, § único: “Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a

identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia” (BRASIL, 1997).

Para Moore (1998, p. 28) mediação de conflitos é:

“[...] geralmente definida como a interferência em uma negociação ou em um conflito de uma terceira parte aceitável, tendo um poder de decisão limitado ou não autoritário, e que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo mutuamente aceitável com relação às questões em disputa”.

Sensíveis às vantagens dessa modalidade de resolver conflitos, um Código de Mediação foi criado por alguns segmentos da sociedade francesa e que assim define mediação em seu artigo primeiro: “A mediação é um procedimento facultativo que requer o acordo livre e expresso das pessoas envolvidas, de se engajarem em uma ação (a mediação) com a ajuda de um terceiro independente e neutro (o mediador), especialmente formado nesta arte”.

Vezzulla (1998, p. 15), ao conceituar mediação, demonstra a eficiência mundial dessa modalidade autocompositiva:

Mediação é a técnica privada de solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois com ela, são as próprias partes que acham as soluções. O mediador somente as ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e os raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor.

Funcionando como “ponte” para solucionar situação de desacordo entre as pessoas, Sales e Alencar (2007, p. 23) assim conceitua mediação:

A mediação é um procedimento consensual de solução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial — escolhida ou aceita pelas partes — age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma divergência. As pessoas envolvidas nesse conflito são as responsáveis pela decisão que melhor as satisfaça.

Oferecendo conceito da atualidade, Prawda (2011) aponta o procedimento da mediação como um método particularmente eficaz na facilitação do diálogo, na transformação de situações litigiosas em consensuais, com ganhos mútuos, quando envolve conflitos entre as pessoas que necessitam manter um relacionamento, como acontece nas relações escolares envolvendo diversidade e complexidade de controvérsias, dentre outros; entre alunos, pais e direção; direção e professores, pais e docentes; pais e filhos, alunos e docentes.

En la actualidad, la mediación se ha organizado en un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que permiten definirla como un procedimiento alternativo para la resolución de conflictos. Mediante el diálogo las personas negocian hasta obtener acuerdos satisfactorios (Prawda, 2011, p. 25-26).

Silva (2014), educadora, analisando a contribuição do diálogo reflexivo para a construção da cultura de paz através da Mediação Escolar, inicia sua obra com as seguintes definições:

A mediação em conflitos é uma alternativa viável e potente para dirimir os desconfortos gerados pelas diversas formas de desentendimento nas unidades escolares[...] A mediação escolar vem com intuito de ajudar a resolver os conflitos existentes dentro das unidades escolares, sejam eles dos seguimentos entre os alunos, entre alunos e equipe escolar, entre a equipe escolar ou ainda comunidade e equipe escolar. Almeja-se com a mediação o reconhecimento, assim como a articulação dos princípios de igualdade e de equidade nas relações humanas o que irá nos remeter à construção de um aprendizado convergente para as práticas da democracia e da justiça (SILVA, 2014, p. 17).

Culminando com os mais variados conceitos aqui abordados, MENDONÇA (2003, p. 34) destaca o procedimento por seus principais benefícios:

Dentre os principais benefícios deste recurso, destaca-se a rapidez e efetividade de seus resultados, a redução do desgaste emocional e do custo financeiro, a garantia de privacidade e de sigilo, a facilitação da comunicação e promoção de ambientes cooperativos, a transformação das relações e a melhoria dos relacionamentos.

Assim, independente dos contextos pessoais, sociais, educacionais ou culturais, no parecer do autor deste trabalho, a mediação se define como ação humanista que foca na pessoa e não no problema, adequada para solução de conflitos, sem julgamentos, que se objetiva na própria relação constitutiva do eu-outro, seja nos processos de aprendizagem mediada, no restabelecimento ou restauração da comunicação rompida através da facilitação do diálogo e aproximação das partes conflitantes, pela possibilidade de pacificação duradoura através do mediador que atua com imparcialidade, pela manutenção permanente do diálogo que oportuniza instituições escolares a conhecerem, valorizarem e trabalharem conflitos como algo natural ao desenvolvimento da espécie humana, além de proporcionar estímulo para a manifestação do pensamento crítico, o respeito às divergências de ideias, a cooperação e melhoramento das relações, através do exercício do método.

1.1.3 Princípios norteadores da mediação de conflitos

Dentre os princípios que norteiam a mediação de conflitos, a lei brasileira de nº 13.140 de 22 de junho de 2015, que trata da mediação extrajudicial, destaca o seguinte: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e a boa-fé. Importante destacar que não há consenso na literatura em relação aos princípios basilares da mediação de conflitos, razão de abordar-se apenas os principais e mais mencionados.

Cahali (2011, p.58-60) e o *Manual de Mediação de Conflitos para Advogados* (2014, p.52-53) assim especificam cada um dos princípios:

- a) **imparcialidade:** refere-se à neutralidade, sem favorecimento a qualquer pessoa, o mediador não se deixa influenciar por seus valores pessoais, garantindo o equilíbrio entre os conflitantes. Também não deve aconselhar ou defender os mediados para não invalidar o procedimento;
- b) **isonomia:** relacionado à garantia constitucional de igualdade entre os envolvidos na controvérsia, conforme artigo 5º. da Constituição da República;
- c) **oralidade:** a dialética da mediação é ditada pela oralidade da linguagem comum, valorizada pela abertura do diálogo entre os mediados, principais protagonistas do procedimento;
- d) **informalidade:** o procedimento da mediação é informal e simples, os atos praticados devem ser claros, concisos, dotados de simplicidade e linguagem acessível para a boa compreensão;
- e) **autonomia da vontade:** submissão voluntária ao método, sem imposição, mas por opção, inclusive quanto a livre escolha do mediador;
- f) **confidencialidade:** garantir as partes de que a exposição da situação controvertida está protegida por sigilo e não será revelada a terceiros, inclusive o mediador não poderá servir de testemunha em processo judicial a respeito do conteúdo tratado em caso que atuou, ressaltando

que esse princípio só será flexibilizado em caso de violação da ordem pública;

- g) consensualidade:** busca pelo consenso com liberdade e igualdade de oportunidade entre os participantes da mediação, de modo que todo o diálogo e a autocomposição serão construídos consensual e livremente, sem imposições;
- h) boa-fé:** é princípio da mediação que caracteriza a colaboração na busca da satisfação de interesses comuns, embora contraditórios. Como na mediação não há produção de provas ou revelações válidas para qualquer outro ambiente, o procedimento estará inviabilizado pela ausência de boa-fé.

Cahali (2011, p.59) aponta ainda, dentre outros, mais dois princípios que considera imprescindíveis ao processo de mediação, a credibilidade e o acolhimento das emoções dos mediados. Porém, ao que parece, o princípio da credibilidade se confunde com o da autonomia da vontade já mencionado. Veja-se:

- a) credibilidade:** confiança na livre escolha do método como adequado para resolução de conflitos; o mediador demonstrando conhecimento a respeito do procedimento, procura conservar essa confiança para conduzir a mediação de forma que os envolvidos na situação controvertida se sintam à vontade para expor suas

emoções e interesses na busca pela autocomposição;

- b) acolhimento:** o acolhimento das emoções se mostra fundamental para o procedimento da mediação. Conforme sustenta o autor, uma vez que nas relações continuadas as controvérsias estão ligadas aos sentimentos, emoções, afetos e desafetos. É através do acolhimento das emoções que se faz necessário que os mediados compreendam a origem e a profundidade dos seus próprios problemas, e assim passa a compreender o outro lado, respeitar os sentimentos uns dos outros. Para o autor:

As emoções motivam as ações, interferem na razão, transformam sensações, provocam atenção seletiva, e, dentre outros impactos no pensamento, na linguagem, na expressão e na conduta, também influenciam as percepções (CAHALI, 2011, p. 62).

1.2 ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIOLOGICO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Para uma melhor compreensão, torna-se imprescindível a análise histórica sobre o tema proposto no presente estudo, considerando a antiguidade da mediação como método autocompositivo de resolução de disputas e que se confunde com o surgimento da própria humanidade, visto ser o conflito um fenômeno inerente a própria natureza humana e às relações sociais, que sempre existiu e continuará existindo.

A mediação encontra-se presente em diversas nações como a forma mais rápida e prática de resolver conflitos negativos e alcançar a paz social, havendo relatos de sua existência há 3.000 a.C. na Grécia, Égito, Kheta, Assíria e Babilônia (CAPACHUZ, 2003).

Nas civilizações gregas e na Roma antiga as pré-disposições se voltavam para arbitragem facultativa como forma de solução de conflitos, onde um juiz privado era escolhido pelas partes para decidir a causa. A arbitragem era chamada de *in iudicio* e acontecia na presença do *iudex* ou *arbiter* e neste modelo autor e réu se comprometiam em acatar a decisão do árbitro e conforme Lenza (1997, p.37) no antigo direito "ático"² e depois no ordenamento romano republicano³, apesar da mediação não ser reconhecida como instituto de direito, não ter se originado no direito romano e nem nos conceitos filosóficos gregos, bem como possuir poucas referências no direito romano, porém já era praticada como regra de mera cortesia (LENZA, 1997 *apud* GIUSEPPE DI CHIO, 1993, p 375-377), servindo como

²Ordenamento ático: Atenas, antigo direito grego, nos períodos arcaico e clássico, entre os anos de 700 a 500 a.C. (século VIII a IV). Disponível em: <<http://www.casadehistoria.com.br/book/export/html/105>> e <<http://www.infoescola.com/grecia-antiga/periodo-classico/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

³República romana, 509 a 27 a.C, tipo de governo com característica marcante pela criação de vários cargos políticos, controlado pela elite proprietária de terras romana. Período que foi de suma importância no desenvolvimento de conflitos sociais e conquistas de territórios. SOUSA, Rainer Gonçalves. "Roma – Período Republicano"; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiag/roma-periodo-republicano.htm>>. Acesso em: 27 set. 2016.

elemento que comporá a estrutura do estudo ora desenvolvido.

Influenciada pelo pensamento de Confúcio⁴ na busca da harmonia através do equilíbrio do mundo e da felicidade dos homens, a cultura pacificadora da China se utiliza do método da mediação para solucionar conflitos há mais de 4.000 anos, contando com 10 milhões de mediadores e apenas 110.000 advogados (CAHALI, 2011, p.57). Atualmente possui um milhão de mediadores formados para atuação nas escolas.

Nesse modelo de solucionar conflitos, não havia desrespeito e nem desequilíbrio entre as partes e todos eram ouvidos na busca pela solução mais benéfica, justificada pela cultura que coloca em primeiro plano o equilíbrio das relações sociais, de forma a evitar demandas judiciais e condenações.

De acordo com a Bíblia Sagrada, no Antigo Testamento, Moisés, que viveu há doze séculos a.C. (NADER, 2014) como grande libertador dos hebreus, foi um mediador por excelência, intercedendo a Deus e conduzindo

⁴Foi o mais famoso filósofo e pensador chinês que viveu entre 552 a.C. e 479 a.C. Viveu, portanto, 73 anos. Seu nome verdadeiro era *Ch'iuK'ung*, sendo conhecido por *K'ung*. Não deixou nenhuma obra escrita, porém seus discípulos coletaram pequenos provérbios de seu mestre. A herança filosófica que deixou para o mundo oriental vai além dos seus provérbios, pois seus pensamentos transmitiam a importância da educação como forma de melhorar a sociedade, dando ênfase para a construção do caráter do ser e não somente para o acúmulo de conhecimentos. Revista Mundo Estranho, Editora Abril. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/historia/quem-foi-confucio/>>.

Acesso em: 27 jun. 2017.

o povo israelita para a libertação da escravidão no Antigo Egito. O grande profeta que no período do Éxodo (BÍBLIA, 2003) rezava pela conversão e cura dos egípcios, para que o coração endurecido do Faraó fosse abrandado diante das terríveis pragas a que foram submetidos, ensinando e conduzindo seus seguidores para o caminho da confiança em Deus e para a libertação a caminho da Terra Prometida (Ex 8-10, 24,9-17; 33,7-23; 34,1-10.28-35; Nm 12,9-13, 14,1-19; 11,1-2; 21,4-9).⁵

A importância de Moisés como mediador para a pacificação dos hebreus está bem definida por Mateo Goldstein: “*Israel gravitou ao redor de Moisés tão seguramente, tão fatalmente, como a terra gira em torno do sol*” (ALTAVILA, 1964, p. 18).

No Novo Testamento encontra-se Jesus como Mediador de uma nova aliança (BÍBLIA, 2003) em diversas passagens bíblicas que o identificam como único Mediador entre Deus e o homem “Porque há um só Deus e um só Mediador entre Deus e os homens, Jesus Cristo, homem que se entregou pela redenção de todos. Tal é o fato atestado em seu tempo” (Timóteo I, Capítulo 2, versículo 5 e 6).

Sua grandeza não estava apenas em julgar, mas como Grande Mediador fazer despertar nas pessoas a voz de suas próprias consciências. Isso se confirma, dentre outras passagens, no Evangelho de João, na ocasião da barbárie que se manifestava publicamente pela população portadora de uma ignomínia exagerada e rudimentar contra uma mulher

⁵Em sua Catequese de 1º de junho de 2011, Bento XVI afirmou que Moisés foi mediador por excelência (Bento XVI, 2011).

adúltera que seria apedrejada, sem piedade, e sem qualquer respeito à sua condição humana:

1 Dirigiu-se Jesus para o monte das Oliveiras. 2 Ao romper da manhã voltou ao templo e todo o povo veio a ele. Assentou-se e começou a ensinar. 3 Os escribas e os fariseus trouxeram-lhe uma mulher apanhada em adultério. 4 Puseram-na no meio da multidão e disseram a Jesus: “Mestre, agora mesmo esta mulher foi apanhada em adultério. 5 Moisés mandou-nos na lei que apedrejássemos tais mulheres. Que dizes tu a isso?” 6 Perguntava-lhe isso, a fim de pô-lo à prova e poderem acusá-lo. Jesus, porém, se inclinou para a frente e escrevia com o dedo na terra. 7 Como eles insistissem, ergueu-se e disse-lhes: “Quem de vós estiver sem pecado, seja o primeiro a lhe atirar uma pedra”. 8 Inclinando-se novamente, escrevia na terra. 9 A essas palavras, sentindo-se acusados pela sua própria consciência, eles se foram retirando um por um, até o último, a começar pelos mais idosos, de sorte que Jesus ficou sozinho, com a mulher diante dele. 10 Então ele se ergueu e vendo ali apenas a mulher, perguntou-lhe: “Mulher, onde estão os que te acusavam? Ninguém te condenou?” 11 Respondeu ela: Ninguém, Senhor.” Disse-lhe então Jesus: “Nem eu te condeno. Vai e não tornes a pecar.” (Jo, 8, 1-11), (BÍBLIA, 2003).

Como Mediador Supremo, Jesus também inspirou tradições judaicas de solução de conflitos e estas inspiraram outras comunidades cristãs que surgiam e que assim também o consideravam (MOORE, 1998, p.32-34).

Na sociedade ocidental, até o período da Renascença, os representantes da igreja católica na Europa ocidental e da igreja ortodoxa no Leste Mediterrâneo atuavam como os principais mediadores, ou seja, o clero funcionava como solucionador dos conflitos que envolvia congregação, Deus e os fiéis, bem como os conflitos entre as famílias, disputas diplomáticas entre a nobreza, problemas criminais, enfim, todos os tipos de divergências (CAPACHUZ, 2003).

A Santa Sé tem funcionado como ponte entre diversas nações, considerando a peculiaridade da mediação como uma das modalidades adequadas de solucionar controvérsias negativas, quebrando muros de conflitos entre aquelas que a elegem para atuar nos mais variados tipos de controvérsias, a exemplo do trabalho papal desenvolvido durante seis anos, entre os anos de 1978 e 1984, culminando num resultado positivo que evitou uma guerra no Cone Sul da América em razão da disputa entre as partes Chile e Argentina, pela posse do Estreito de *Beagle*⁶ (CHURCH, 2008, p. 15).

A mediação alcança todas as civilizações e comunidades, inclusive sempre esteve presente nas sociedades indígenas, onde os chefes tribais eram investidos do poder de mediar os mais variados tipos de conflitos existentes em suas comunidades, utilizando o procedimento da mediação para a solução de controvérsias entre os seus

⁶ Estreito de Beagle: um canal que compreende as ilhas Picton, Lennox e Nueva, liga o Atlântico ao Pacífico e separa grande ilha da Terra do Fogo de outras pequenas ilhas ao sul. Disponível em: <<http://trivela.uol.com.br/chile-x-argentina-traz-a-tona-disputas-territoriais-rancor-e-uma-rivalidade-quase-belica/Acesso>>. Acesso 20 out. 2016.

membros mais próximos. Já entre os membros mais distantes os chefes das tribos adotavam uma postura de juiz arbitral, o que remete à origem do adágio popular brasileiro “para os amigos as benesses da lei e para os inimigos os rigores da lei” (PINHO, ca. 2010).

Comparando as chamadas sociedades com Estado (no sentido de uma sociedade organizada e regida por um sistema normativo escrito) e as sociedades sem Estado (primitivas, como as indígenas, por exemplo), se avistam semelhanças tanto na mediação contemporânea quanto na mediação utilizada pelos chefes tribais, pois em ambos a estimulação dialógica proporcionada pelo terceiro imparcial e neutro é o objetivo central e principal do procedimento neutralizador de conflitos negativos, onde se prestigia a cooperação e afastam-se posições, com prestígio aos interesses comuns através da comunicação consigo e com o outro, focando na pessoa, não no caso (PINHO, ca. 2010).

1.2.1 Europa

Do século XVI a XVIII d.C, com a evolução da sociedade, vão surgindo novas necessidades para desenvolvimento do mercado e das estruturas econômicas na porção norte do continente europeu, onde a figura do mediador é valorizada como auxiliar indispensável para a realização das relações comerciais e para a circulação de bens e, consequentemente, das riquezas.

Villatore (2001, p. 8) apresenta os termos da legislação italiana que trata sobre a solução de conflitos:

A previsão legislativa italiana de solução de conflitos encontra-se, por base, na sua Constituição de 1947, nos seus artigos 3º (competindo à República remover os obstáculos de ordem econômico-sociais, que limitam de fato a liberdade e igualdade dos cidadãos); 4º (a República reconhece a todos os cidadãos o direito ao trabalho e promove as condições que rendam efetivo este direito); 35 (a República tutela o trabalho em todas as suas formas e aplicações); 41 (utilidade social da iniciativa privada); 44 (a equidade das relações sociais); 46 (a elevação econômica e social do trabalho).

Como se observa, o termo "mediação" não se encontrava expresso no ordenamento jurídico italiano, mas há apenas indicação indireta, como conciliação, através do artigo 23, letra "d" do Decreto do Presidente da República nº 520, de 19 de março de 1955(35) (com regras para os ofícios regionais e provinciais do trabalho) e do artigo 12, primeiro parágrafo da Lei nº 628, de 22 de julho de 1961(36) (os ofícios do trabalho e da máxima ocupação desenvolvem cômpitos de conciliação nas vertências do trabalho).

Veneziani e Bellardi (1993) explicam a mediação italiana como a propriedade de ser "uma atividade de composição dos conflitos coletivos executada prevalentemente de organismos estatais" e ainda conforme os mesmos autores, outros institutos de solução de conflitos também estavam inseridos no ordenamento, como a conciliação, a arbitragem e a comissão de investigação, passando a definir cada um:

A conciliação indica o intervento direto a facilitar o êxito de uma intenção ou acordo, estimulando uma atividade de negociação entre as partes em vista de, ou durante um conflito que está acontecendo. Por arbitragem entende-se uma atividade compositiva dotada de maior penetração e compressão da autonomia contratual, do momento que se resolve na determinação vinculante da parte do terço do conteúdo da composição. A comissão de investigação individualiza um intervento direto à pesquisa, à análise e à clarificação dos fatos à base do conflito, aos fins da sua racionalização e da indicação dos elementos de juízo, para favorecer uma intercessão direta entre as partes ou uma ação sucessiva do poder público (VENEZIANI e BELLARDI, 1993, p. 391).

Nos últimos anos, seguindo o modelo cultural dos países anglo-saxões na utilização dos instrumentos de *ADR* — *Alternative Dispute Resolution*,⁷ a Itália se desenvolveu nos métodos consensuais de solução de conflitos, colocando assim em prática orientações da União Europeia incentivadoras do uso e divulgação desses institutos, onde as Câmaras de Comércio desenvolvem perante a sociedade uma importante posição na conscientização e disseminação das técnicas autocompositivas e ofertam significativa contribuição para a mudança de paradigma, passando da cultura contenciosa enraizada entre os profissionais do Direito para a cultura de paz. Todavia, em princípio, os italianos utilizavam apenas como meio alternativo para desafogar o judiciário. Posteriormente foi reconhecida como

⁷Resolução alternativa de disputa.

uma maneira mais prática e eficaz de solucionar disputas, por proporcionar grandes benefícios para os envolvidos, passando a ser introduzida aos poucos no ordenamento jurídico por meio de leis que estabeleciam regras para sua aplicação em diversos setores, conforme as necessidades, a exemplo da modalidade específica de mediação societária que recebeu atenção especial do legislador, com regras e critérios especiais de aplicação. Na mesma linha, surge a Lei nº 69/2009 e o Decreto Legislativo nº 28 de 2010 que regulamentaram a mediação judicial e extrajudicial.

Na Espanha, como formas de solucionar conflitos, a mediação está inserida na previsão legislativa ao lado da conciliação e da arbitragem. O Real Decreto-Lei nº 5, de 26 de janeiro de 1979, publicado no *Boletín oficial del Estado*, de 6 de fevereiro de 1979, criou o IMAC — Instituto de Mediação, Arbitragem e Conciliação, organismo autônomo ligado ao Ministério do Trabalho e que traz em seu artigo 6º sobre a mediação: “Os trabalhadores e empresários poderão solicitar do Instituto a designação de um mediador imparcial em qualquer momento de uma negociação ou de uma controvérsia coletiva” (VILLATORE, 2001, p. 3).

Diversas outras regulamentações espanholas dão conta da mediação de conflitos, dentre as quais: a Constituição Espanhola, de 27 de dezembro de 1978, artigo 37 e itens estabelece a garantia, através de lei, do direito à negociação coletiva laboral entre os representantes dos trabalhadores e empresários, assim como a força vinculante das convenções, sendo que o item 2 do referido artigo constitucional reconhece aos trabalhadores e aos empresários o direito à liberdade de adotar medidas em

relação a um conflito coletivo; o Real Decreto nº 2.756, de 23 de novembro de 1979, artigo 2º, estabelecendo que a mediação proposta e aceita pelas partes ou pelo IMAC — Instituto de Mediação, Arbitragem e Conciliação realizar-se-á de forma imediata; a Lei Orgânica nº 11, de 2 de agosto de 1985, em seu artigo 2º, item 2-d, quanto ao direito das organizações sindicais ao "exercício da atividade sindical na empresa ou fora dela, que compreenderá, em todo caso, o direito à negociação coletiva, ao exercício do direito de greve, à colocação de problemas de conflitos individuais e coletivos (...)" ; Lei nº 8, de 10 de março de 1980 (Estatuto dos Trabalhadores, com aprovação do texto pelo Real Decreto Legislativo nº 1, de 24 de março de 1995) prevê como direito laboral dos trabalhadores em seu artigo 4º, item 1, c e d, a negociação coletiva e a adoção de medidas de conflito coletivo, no Título III, artigo 89, item 4, está o mediador quando estabelece para as negociações coletivas que "em qualquer momento das deliberações, as partes poderão acordar a intervenção de um mediador designado por elas" (VILLATORE, 2001, p. 3).

A partir de 1993 diversos programas de Mediação de Conflitos são desenvolvidos em centros educativos na Espanha, como aconteceu nos países de Vasco e *Cataluña*. Seguidamente, em Madrid, com desenvolvimento de experiência institucional para formação de professores através de um extenso e bem avaliado programa constituído por equipes de professores, alunos, pais e outras pessoas não-docentes, implementado pelo Departamento de *Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado “Las Acacias”* com propósito de expor

propostas sobre a mediação escolar de forma que pessoas interessadas desenvolvessem facilitação para a formação de mediadores para as instituições de ensino. Em 1997 foi implantado o primeiro curso de formação de professores e em 1998 é iniciado o “programa piloto” que se estendeu por dez instituições de ensino de Madrid, formando professores para atuarem com alunos e instituições na solução dos problemas, programa que se desenvolveu com direção a todos os setores da comunidade educativa e suas famílias (SEIJO, 2000 p.9-14; GONZALES, 2008).

Um dos principais centros a trabalhar a mediação escolar na Espanha foi o *Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz*, mas na atualidade, ela é desenvolvida por várias instituições em diversas escolas espanholas. Nesse país, destacam-se os trabalhos da mediação social intercultural (CRESPO, 2004) nas instituições de ensino. Como há um número elevado de imigrantes de diversas origens e diferentes culturas na Espanha, muitas vezes ocorrem conflitos entre os estudantes por causa das diferenças. A mediação social intercultural objetiva em administrar os problemas existentes entre pessoas de diferentes culturas, bem como melhorar a relação entre elas, promovendo o reconhecimento do outro, a melhora da comunicação, a compreensão mútua e o desenvolvimento da convivência entre os diferentes, o que promove o aprendizado da tolerância (CRESPO, 2004).

Portugal utiliza igualmente a mediação para solucionar conflitos, dentre outros métodos como a conciliação e a arbitragem. A Constituição da República Portuguesa, pela Assembleia Constituinte, de 2 de abril de

1976, em vigor no dia 25 de abril do mesmo ano, estabelece em seu artigo 56º, item 4, que: "A lei estabelece as regras respeitantes à legitimidade para a celebração das convenções coletivas de trabalho, bem como à eficácia das respectivas normas".

Regras sobre soluções de conflitos coletivos de trabalho apontam em Portugal no Decreto-Lei nº 519, de 29 de dezembro de 1979, Capítulo VIII, artigos 30º⁸ e seguintes. A mediação aparece na década de 90 através dos RAC — Resolução Alternativa de Conflitos ou RAL — Resolução Alternativa de Litígios: "Os RAC constituem uma alternativa à via judicial e trazem diversas vantagens em termos de eficácia, celeridade, simplificação, proximidade e participação dos destinatários na realização da própria justiça" (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

O processo de implantação da mediação no campo educativo em Portugal se embasa em três campos distintos:

A mediação socioeducativa ou sociocultural muito associada à problemática da exclusão social, a mediação de conflitos interpessoais, ligada a problemática da indisciplina e da conflitualidade no interior das escolas e, simultaneamente com estas duas, a da formação de mediadores (FREIRE, 2010, p.68).

⁸ Em Portugal os artigos de legislação são todos sequenciados com indicação ordinal, diferente do Brasil, onde a regra, segundo vários tratadistas e a Academia Brasileira de Letras, é a de que, de dez em diante, a numeração seja com cardinais.

Segundo o estudioso, com relação ao projeto voltado para à mediação socioeducativa ou sociocultural envolvendo escola, família e comunidade, surge em Portugal na década de 1990 como contribuição para o sucesso educativo de alunos com dificuldades de adaptação na escola e como estratégia política para diminuir problemas de evasão escolar e exclusão social. Já a mediação de conflitos escolar surge no âmbito da própria escola entre os anos de 2000 e 2001.

A mediação também está presente na França. A regulamentação dos conflitos coletivos do trabalho consta do artigo da L. 522 e itens, até o artigo da L. 532-1 do Código do Trabalho francês.

Para JAVILLIER (1998, p.694-698):

Os conflitos coletivos de trabalho são, em muitos países, submetidos à regulamentos específicos, sendo que tal não ocorre no caso na França, embora existam especiais regulamentos previstos para conflitos de trabalho, sendo que as partes interessadas sempre podem agir conforme a justiça. Os Conselhos de Homens Prudentes (*prud'hommes*) analisam os litígios individuais entre empregador e empregado assalariado, mas, pelo contrato de trabalho, podem ser analisados também em casos de conflitos coletivos.

No modelo francês, com a utilização de consulta prévia às partes conflitantes, se estimula a prevenção no lugar da solução de conflitos coletivos do trabalho. Na composição, ou seja, havendo acordo entre os atores envolvidos em um conflito, o artigo L. 524-4 do Código do Trabalho garante que esse acordo terá força de uma

convenção coletiva de trabalho. Então, o que se estimula aqui é a prevenção da disputa.

Além da França, Austrália, Irlanda do Norte e Inglaterra, entre outros, também desenvolvem projetos voltados para a mediação nas instituições de ensino como meio de bem administrar os conflitos que surgirem e promoverem a cultura da paz (BRANDONI, 1999).

1.2.2 América do Norte

Na América do Norte, a mediação vem sendo utilizada há muitos anos em diversos países. Na década de 70 surgia nos Estados Unidos como remédio para a restauração, dentre outros, de relações familiares. À época foram criados também os primeiros Centros de Mediação, conhecidos como Programa de Mediação Comunitária, proporcionando um local onde a comunidade, empoderada, pudesse se reunir com o objetivo de resolver seus problemas sem interferência do Estado.

A educação voltada para a resolução de conflitos começa então a surgir com os resultados positivos da mediação comunitária, quando as atividades do programa passam a ser inseridas nas escolas na década de 80, com o objetivo de ensinar aos alunos a resolverem suas divergências através das técnicas de mediação.

No ano de 1982, em San Francisco, é iniciada pelos Conselhos Comunitários, *Community Boards*, programa de colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Ante o caráter essencial de trabalhar o conflito numa sociedade democrática, posteriormente foi

criado o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. Em 1984, nos Estados Unidos, surge a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, para estudo e implementação da mediação. Em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, fazendo nascer a CRENTE, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Neste mesmo ano de 1985 educadores para a responsabilidade social e Conselho de Educação da cidade de Nova Iorque promovem a colaboração entre grupos comunitários e escolares, fazendo surgir o “Programa de resolução criativa de conflitos”, sendo inicialmente realizado um programa para os estudantes e, posteriormente, foram elaborados currículos de Resolução de Conflito para as instituições de ensino (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Além das instituições de ensino, com o crescimento das demandas judiciais nos últimos anos que levou à consequente lentidão nas decisões, as várias formas alternativas de solucionar conflitos e disputas passam a ser utilizadas como práticas eficientes e rápidas na prevenção de conflitos negativos, dentre as quais a mediação, como forma de evitar submissão a uma decisão judicial, desafogar o judiciário e pacificar a sociedade.

1.2.3 América Latina

Em posição de destaque, as práticas autocompositivas de solucionar conflitos fomentam uma cultura de paz, principalmente na prevenção da violência nas instituições de ensino em quase todos os países, desde o ano

de 2000; inclusive com experiências onde foram inseridas nas propostas curriculares educacionais. Nessas experiências, se encontra o paradigma argentino, ao lado de outros países como o Chile, Colômbia, Equador e Venezuela, conforme apurado em pesquisa através de programas e projetos para a prevenção da violência no âmbito escolar, realizada já em 2003 pela estudiosa Beatrice Avalos (AVALOS, 2003).

Fomentada pela globalização e a positividade da mediação, fizeram com que diversas culturas mundiais realizassem diversos congressos para divulgação dessa prática, evidenciando a mediação escolar, inclusive com diversos eventos realizados na América Latina, a saber:⁹

Em 2004, na cidade de Hermosillo, México: I Congresso Mundial em Mediação. Em 2005, na Cidade de Victoria, no México: II Congresso Mundial em Mediação. Em 2006, na cidade de Santiago do Chile: III Congresso Mundial em Mediação. Em 2008, na cidade de La Paz, Bolívia, o IV Congresso Mundial em Mediação, realizado no período de 10/11/2008 a 15/11/2008, abordou, entre os demais temas, os seguintes: “A essência da mediação, a cultura da paz e do compromisso social”, a “Mediação intercultural: abordagem eficaz de conflitos sociais”, “O poder e a mediação: conflitos internacionais”, “a Situação em recesso e projetos bem sucedidos com um alcance global”, “A mediação e os sistemas de ensino”, “O elemento

⁹Disponível em: <<https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1105/5%20R%20Breves%20consideracoes%20-%20Mauricio.pdf?>>>. <<http://imap.pt/noticia/v-congresso-mundial-de-mediacao-no-paraguai/>>. Acesso em: 21 out de 2016.

cultural nos conflitos político-sociais”, “Mediação política: A arte de construir consensos”, “Mediação e acesso à justiça”.

Em 2009 na cidade de Assunção, no Paraguai, o V Congresso Mundial em Mediação abordou entre 9 e 14 de novembro o tema *“Una Via Hacia La Cultura De La Paz”*, com desenvolvimento de oficinas dedicadas aos temas *“Mediación comunitaria. Restaurando y fortaleciendo redes vicinales”* e *“La pacificación de los actores en la vida familiar y su impacto en la evolución Social”*, *“Aprendizaje cooperativo y cambio en la cultura”* além de comunicações sobre os temas *“Diálogos, sensibilidad y razón – esencia de la mediacion”* e *“Mediación escolar transformativa. La conjución en la autonomia del ser y la interacción empática”*.

Em 2010, na Província de Salta, na Argentina, o VI Congresso Mundial em Mediação, com um Workshop (oficina, laboratório) intitulado *“La mediacion como factor de protección de menores em riesgo”*.

Em 2011, na cidade de Toluca, no México: VII Congresso Mundial em Mediação; começaram no dia 22 e se encerraram no dia 26 de agosto de 2011.

Em 2012, na cidade de Belo Horizonte, Brasil, o VIII Congresso Mundial em Mediação, realizado no período de 27/08/2012 a 31/08/2012, abordando, dentre outros temas, *Una vía hacia la cultura de la paz e la concordia*.¹⁰

¹⁰Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/eventos/719/VIII+Congresso+Mundial+de+Media%C3%A7%C3%A3o+e+I+Congr>

Em 2013, México: IX Congresso Mundial de Mediação, que se realizou nos dias 19 a 23 de novembro de 2013.¹¹

Em 2014, em Gênova, na Itália: X Congresso Mundial de Mediação que aconteceu no mês de setembro. Edição do evento que abordou a mediação como um caminho para a cultura da paz e da participação comunitária.¹²

Em 2015, na cidade de Lima — Peru, o XI *Congreso Mundial de Mediación*, no período de 23 a 26 de setembro de 2015, com o tema “*Tejiendo juntos una vía hacia la cultura de paz*”¹³

Em 2016, em Bogotá — Colômbia, o XII *Congreso Mundial de Mediación y Cultura de Paz*, no período de 26 de setembro a 1º de outubro.¹⁴

Desde 1983 a Colômbia se destaca por representar um dos países precursores e inovadores no setor privado a utilizar e regulamentar a mediação para solução pacífica nos mais diversos tipos de conflitos, possuindo a partir de 2003 uma política nacional de prevenção da violência na escola e começou através da mediação escolar desenvolvida pelo

esso+Nacional++Brasileiro+de+Media%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 out. 2016.

¹¹Fundação Nacional de mediação de conflitos: <<http://www.fnmc.com.br/noticias>>. Acesso em: 14 nov 2016.

¹²Disponível em: <<https://www.imed.edu.br/Comunicacao/Noticias/professora-da-escola-de-direito-participa-do-x-congresso-mundial-de-mediacao>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

¹³Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/xi-congreso-mundial-de-mediacion-e-i-congreso-nacional-para-la-construccion-de-la-paz-de-23-a-26-de-setembro-de-2015-em-lima-peru>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

¹⁴Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/xii-congreso-mundial-de-mediacion-y-cultura-de-paz>>. Acesso 27 jun. 2017.

“*Programa de Convivencia y Derechos Humanos*” implantado em 10 escolas do município de Itagüí em 2000 e 2001. Esse projeto criava uma equipe de no máximo 10 mediadores, representativos de todos os seguimentos da comunidade educativa, tais como diretor, coordenador, professor, aluno, pais, etc. e que atuavam dentro da instituição de ensino (AVALOS, 2003 p.5).

A Colômbia foi a pioneira no uso da mediação entre os países da América Latina. O decreto nº 2.651 fazia referência direta ao método, embora dispositivos legais editados anos antes já fizessem menção à mediação como forma de aliviar a carga de trabalho das varas judiciais. Atualmente, o país possui um dos mais avançados trabalhos com mediação no setor privado (NAZARETH, 2009, p. 26).

O Chile implementou no ano de 2000 dois programas de mediação como resposta às manifestações de violência escolar: o primeiro projeto iniciado em julho de 2001 e com prazo de finalização em 2005, foi implantado em Santiago pela *Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas*, denominado “*Conversando es mejor. Resolución de conflictos en la escuela*” com a finalidade de formar docentes, estudantes e advogados ligados à educação para a resolução de conflitos através do diálogo e da comunicação. O segundo projeto, também em 2001, foi implantado pelo *Ministério de la Educación Nacional, Unidad de Apoyo a la Transversalidad*, denominado “*Convivencia Escolar*”, com a finalidade de trabalhar práticas preventivas de resolução de conflitos por meio dos objetivos transversais no currículo

escolar. Os objetivos curriculares tinham base no fortalecimento de uma rede de professores que definiam, desenvolviam e avaliavam as ações de uma prática educativa para a convivência, criava comitês de convivência escolar democrática com apoio à equipe gestora, liderada pelo diretor da escola e com participação de professores, pais e alunos (AVALOS, 2003). Apesar de não haver implantação nacional, o Ministério da Educação da República do Chile investe em formação para a convivência escolar e resolução de conflitos, conforme material produzido em 2010 *“Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo”* (Esquinazie Navarro, 2010).

A mediação também está presente nas relações do trabalho chilena, estabelecendo em seu Código do Trabalho, Título IV, livro IV, em seu artigo 352 que:

Em qualquer momento da negociação, as partes poderão entrar em acordo sobre a designação de um mediador. Este deverá se ajustar ao procedimento que indique as partes ou, em subsídio, ao que se estabelece nos artigos seguintes do mesmo diploma legal.

A Argentina se destaca na utilização do método da mediação de conflitos. Possui uma vasta, rica e importante legislação que favorece e incentiva a utilização da prática (VEIGA, 2008).

Desde a Constituição Argentina de 24 de agosto de 1994, há previsão de métodos consensuais de solução de conflitos como a conciliação e a arbitragem, contudo não mencionava ainda a mediação, como está previsto em seu

artigo 14, parágrafo segundo, as garantias aos sindicatos de: “acordar convenções coletivas de trabalho; recorrer à conciliação e à arbitragem; o direito de greve (...)" . A mediação propriamente, no âmbito do judiciário, aparece posteriormente na Lei nº 24.573, sancionada em 4 de outubro de 1995, aprovada pelo Decreto nº 91, de 26 de janeiro de 1998, conforme publicado no Boletim oficial da República Argentina,¹⁵ de 25 de outubro de 1995 e de 29 de janeiro de 1998, respectivamente. Estabelece o artigo primeiro da Lei: 1º:

Institui-se em caráter obrigatório a mediação prévia para todos os Juízos, esta que será regida pelas disposições da presente lei. Este procedimento promoverá a comunicação direta entre as partes para a solução extrajudicial da controvérsia. As partes ficarão isentas do cumprimento deste trâmite se provarem que, antes do início da causa, existiu mediação perante os mediadores registrados pelo Ministério da Justiça' (DE LAVOR, 1999).

Diversos programas de capacitação de mediadores e replicadores da prática socializadora foram criados como forma de desenvolver pesquisas e promover a pacificação, destacando: Fundação Libra, Programa Nacional de

¹⁵Os boletins oficiais da República Argentina — Boletín oficial de la República Argentina, de 25 de outubro de 1995, encontrada no site <http://infoleg.mecon.ar/txtnorma/29037.htm> e Boletim oficial da República Argentina — Boletín oficial de la República Argentina, de 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <site <http://infoleg.mecon.ar/txtnorma/48870.htm>> Acesso em: 16 jun 1916.

Mediação, Comissão de Mediação e Conciliação do Colégio de advogados da cidade de Buenos Aires e a Comissão de Mediação do Conselho Profissional de Ciências Econômicas.¹⁶

No campo da mediação escolar, a Argentina pode ser considerada referência mundial, ao lado de outros países como Chile, Canadá e EUA, pois introduziram em seus currículos escolares a disciplina de mediação de conflitos como método inovador de aprendizagem da cultura de paz, inserindo a prática pedagógica do ensino infantil ao superior, tamanha a importância do método para o fortalecimento e desenvolvimento das relações sociais, respeito às diferenças e valorização da dignidade humana.

Os “*criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia em las instituciones escolares*” foi regulamentado a nível nacional em 1997, recomendando a mediação como uma alternativa para amenizar conflitos escolares (Resolução 62 de 20 de agosto de 1997). O primeiro projeto de mediação de conflitos escolares foi desenvolvido na Província del Chaco, no ano de 2000, quando o *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología* implementou o “*Plan Provincial de Mediación Escolar*”, através da Lei 4711 (ZAMPA, 2009), capacitando professores e alunos de níveis pré-escolar, básico e médio por equipe interdisciplinar nas técnicas de resolução de

¹⁶MORAES, Mayna Marchiori de. SANOMYA, Renata Mayumi. A concreção do acesso à ordem jurídica justa por meio da implementação da mediação – aplicabilidade na seara empresarial, p. 10. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4816108.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

conflitos através da mediação e negociação em ambiente escolar (EICAME - *Equipo Interdisciplinario Capacitador em Mediación Educativa*). O projeto foi implantado como “*Experiencias en Manejo de Conflictos y Mediación Escolar*”, havendo participação ativa de pais e espaço para que professores discutissem os conflitos vivenciados e possíveis intervenções (AVALOS, 2003).

O projeto encerrou-se em 2006, porém a equipe interdisciplinar (EICAME - 2013) continuou atuando na formação de docentes nas instituições públicas e privadas da Argentina e de outros países da América Latina, como Chile, Paraguai, Uruguai, Equador, Panamá, México e Porto Rico.

Semelhante ao projeto desenvolvido na Província de Chaco, com a Resolución nº 503, em setembro de 2003, o *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación* desenvolveu o “*Programa Nacional de Mediación Escolar*”. Com fomento a mediação escolar, a *Ley de Educación Nacional* nº 26.206/2006 estabeleceu em seu artigo 123, inciso “J” que o *Consejo Federal de Educación* fixasse as disposições necessárias para “*desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos*”, dando início a vários projetos em mediação de conflitos nas escolas públicas, privadas e organizações não governamentais em diversas províncias argentinas, a exemplo de Buenos Aires, que em 23 de abril de 2009 implementou a *Ley de Mediación Escolar* na Província de Córdoba, com o projeto de Hugo Caparros, que posteriormente foi convertido na Lei 9801/97 do *Honorable Consejo Directivo* sobre a *Implementación de la mediación*.

escolar nas escolas municipais da cidade de Córdoba (SALES e ALENCAR, 2007).

Atualmente a Argentina, assim como diversos países europeus, dentre os quais Portugal e Espanha, financia projetos em escolas públicas e privadas com objetivo de ensinar crianças e jovens a buscarem alternativas pacíficas e colaborativas para a resolução dos problemas que vivenciam no ambiente escolar e também no seu meio social e familiar (SALES e ALENCAR, 2007).

1.2.4 Brasil

No Brasil a mediação de conflitos é uma realidade. Vem sendo praticada há bastante tempo em demandas extrajudiciais e pré-processuais, principalmente envolvendo questões familiares e comerciais, a exemplo da instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos Pré-processuais (CJUS/TJs), das Câmaras de Mediação e Arbitragem nos Estados e dos Postos Avançados de Conciliação Extrajudicial (PACES) espalhados por todo o Brasil, como medida mais célere e eficaz do que uma decisão imposta, efetivando o direito constitucionalmente garantido de acesso à justiça — que não significa somente o ingresso de demandas judiciais, mas um resultado prático, uma solução para a demanda, uma resposta do Estado (OABMG, 2012).

Atualmente o ordenamento jurídico brasileiro prevê a mediação e a conciliação como métodos adequados ou amigáveis de resolução de conflitos, intensificados no sistema de justiça e nas políticas públicas fomentadas por

diversas campanhas desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em todo País, juntamente com os Tribunais de Justiça para disseminar e capacitar mediadores, ressaltando que essa prática se desenvolvia mesmo antes da regulamentação da mediação judicial e extrajudicial ocorrida no ano de 2015; visto que os resultados positivos dessa modalidade de solucionar controvérsias, inclusive no âmbito educacional, estão dentre os benefícios, como o melhoramento da autoestima, o bem-estar, a solidariedade, o rendimento escolar entre alunos, estimulação da resiliência, ou seja, a capacidade de crianças, adolescentes e adultos superarem as adversidades cotidianas e saírem fortalecidos delas (MELLILO e OJEDA, 2005).

Finalmente, com a edição da Lei 13.105 de 16 de março de 2015 que instituiu o Novo Código de Processo Civil, a mediação judicial foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, tornando assim obrigatória a submissão das demandas ao processo de mediação, por livre escolha do interessado, como forma de solucionar conflitos e possibilitar que as pessoas sejam protagonistas de suas próprias decisões.

Posteriormente, a Lei 13.140 de 26 de junho de 2015 regulamentou a mediação extrajudicial que já vinha sendo praticada em vários segmentos de conflitos e há vários anos, inclusive com recomendação, no que couber, da mediação escolar, de forma a que possibilite a todos a construção de uma vida digna dentro de uma cultura de paz (artigo 42 da lei).

Art. 42. Aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências (BRASIL, 1997).

1.2.5 A mediação escolar

Dentre outras, as transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas pelas quais provoca reflexão na contemporaneidade sobre a *práxis* pedagógica, sua adaptação e interdisciplinaridade na formação de educadores e educandos, trouxeram nova dinâmica à maneira de comunicação, informação e aprendizagem, sobretudo em uma educação para a humanidade. A produção do conhecimento (FAZENDA, 1993, p. 41-42) constitui-se num trabalho de parcerias, com a completude de um pensar ao outro, onde a autora sustenta que:

Queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado (e a) interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.

Inferindo-se que na ação pedagógica a questão não se resume somente “ao que ensinar”, mas também se refere aos procedimentos que envolvem o “como ensinar”, de forma a

despertar no educando o espírito de busca do conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal.

A mediação como possibilidade transformadora de uma sociedade calcada na cultura do conflito como a brasileira, pode avançar para uma cultura do diálogo, tendo a mudança de paradigma como estímulo para a abertura da comunicação, para inter-relação e valorização das pessoas como principais protagonistas na resolução das controvérsias por elas vivenciadas. Morin (2008a, p.35) sugere a necessária ultrapassagem do entendimento da educação unicamente como instrução:

... la educación no puede reducirse a la enseñanza, pues su misión está vinculada directamente al proceso de vivir. Aprender a vivir es el objeto de la educación, y ese aprendizaje necesita transformar la información en conocimiento, los conocimientos en sapiencia (sabiduría y ciencia) y incorporar esa sapiencia a la vida.

Por outro lado, partindo da premissa de que o próprio docente também foi educado no conflito, este chegará a sua prática trazendo uma cultura adversarial, deixando de explorar a interdisciplinaridade¹⁷ como forma de

¹⁷Interdisciplinaridade aqui entendida como um neologismo que possui vários significados e desenvolve diversos papéis e formas de interação e resgate da educação integral do ser humano em virtude de uma visão sistêmica da realidade, abrindo diálogo com as outras áreas/disciplinas. Segundo Fazenda (2008, p. 22), *apud* VASCONCELOS *et al.*, "na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração". Para Lück (1994, p.

desenvolvimento das atividades para o aparelhamento das instituições de ensino numa estrutura mais flexível e menos estocada¹⁸, de adotar métodos pedagógicos fundados no exercício constante de certas aptidões intelectuais, de informar para uma inteligência lúcida, crítica e reflexiva, de superar e preencher lacunas deixadas na formação profissional e em hábitos arraigados em sua rotina. Tal comportamento não coaduna com o papel que se espera do professor na atualidade, ou seja, aquele professor que deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para se posicionar como um mediador de diversas linguagens e oportunidades educativas, aquele que participar das dificuldades vivenciadas pelos educandos diante do estudo de uma ciência em mutação e não do ensinamento de uma doutrina dogmática, aquele que desperta e provoca questionamentos, assim como questiona-se. Acerca das dificuldades para prática pedagógica e interdisciplinaridade FRIGOTTO (1995, p. 25-49) assevera:

Se no campo da produção científica os desafios do trabalho interdisciplinar são grandes, no cotidiano do trabalho

60), citado pelos mesmos autores, "a interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos". VASCONCELOS, César Ricardo Maia de, *et al.* O ensino interdisciplinar da língua inglesa em escolas brasileiras da rede pública. Revista Espacios. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n19/163719e1.html>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

¹⁸Estocada no sentido da distribuição de conhecimentos numa cultura mais dogmática e menos zetética, ou seja, sem abertura à crítica e reflexão;

pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais, afirmando o autor que o limite mais sério para a prática interdisciplinar é a formação fragmentária, positivista e metafísica do docente, a forma de organização do trabalho na escola constituem barreiras, por vezes intransponíveis, para o trabalho interdisciplinar.

Para JAEGER (1995, p.3) “todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento inclina-se naturalmente à prática da educação”. Porém, até uma década atrás, para alguns educadores era irrelevante compreender a essencialidade do ser e sua importante subjetividade — felizmente um número reduzido de educadores assim pensavam —, mas efetivamente a figura do professor-mediador já existia mesmo antes do avanço tecnológico. Teóricos que participavam das escolas democráticas, a exemplo de Janusz Korczak¹⁹ (1878-1942) e Célestin Freinet (1896-1966) já desenvolviam em seu tempo importantes projetos de acesso ao conhecimento, não apenas detendo esse conhecimento.

Korczak, como educador, cientista e médico pediatra sensível e muito à frente do seu tempo, por exemplo, encarnou e implantou uma verdadeira pedagogia do respeito,

¹⁹O filme “Korczak” retrata sua história e sua deportação com os órfãos de Varsóvia (Polônia) pelos nazistas e sua morte junto com as crianças no campo de extermínio nazista de Treblinka (ocupada pelos alemães) em 5 de agosto de 1942. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/37319/hoje+na+historia+1942++escritor+judeu+janusz+korczak+morre+num+campo+de+exterminio+nazista.shtml>> Acesso em: 29 dez 2016.

em uma escola de democracia e de participação. Na função de diretor de um orfanato por ele criado, o Dom Sierot, para as crianças judias do Gueto de Varsóvia, entre outras ações, instituiu um tribunal de arbitragem de crianças, local onde as próprias crianças avaliavam suas causas, podendo inclusive levar ao tribunal de arbitragem seus educadores. Para Jean Piaget, que visitou a Casa dos Órfãos dirigidas por Korczak, assim o classificava:

Este homem maravilhoso teve a coragem de confiar nas crianças e nos jovens, com os quais trabalhava, ao ponto de transferir para as suas mãos as ocorrências disciplinares e de confiar a certos indivíduos as tarefas mais difíceis e de grande responsabilidade (MOTIVACÃO, 2012, p. 1).

Freinet, autor de obras no campo da teoria e prática educacional, também da corrente de Escolas Democráticas, anticonservadoras, como pedagogo inovador e importante referência da pedagogia de sua época, defendia que além das técnicas pedagógicas, o ambiente político e social que rodeia a escola não devia ser ignorado pelo educador. Foi precursor nas iniciativas em prol dos direitos da criança e do reconhecimento de sua total igualdade, que hoje se encontram nas escolas fundadas em princípios democráticos, especialmente na democracia participativa, na pedagogia progressista que segue a tendência filosófico-política da educação como transformação da sociedade.

É nessa comunicação que se desenvolve e se aperfeiçoa ao longo do tempo, essa integração da mediação dos conflitos com as práticas pedagógicas e

interdisciplinares quem vem proporcionando a disseminação da cultura de paz em diversas nações. Nas instituições de ensino a mediação possui uma trajetória consolidada nas políticas públicas, experiências e desenvolvimento de programas institucionais, com alguns inseridos em currículos educativos de diversos países. A mediação escolar possui grande expansão em países da Europa, França, Suíça, Grã-Bretanha, Polônia, Bélgica, Alemanha, Espanha, entre outros. Também na Nova Zelândia, Austrália, Canadá e em países da América Latina, como Argentina, Chile, Equador, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico e Brasil, entre outros (ALZATE, 2009).

No Brasil a utilização de medidas autocompositivas no âmbito começa a se desenvolver apenas como ferramenta para trabalhar positivamente o conflito de forma a servir como elemento de controle da violência nas instituições públicas e privadas, não estando inserida no currículo escolar como prática pedagógica. Para isso alguns projetos vêm sendo desenvolvidos, e como exemplo dos avanços é importante registrar a existência de alguns programas desenvolvidos em instituições de ensino com parceria dos Tribunais de Justiça dos Estados e dos Núcleos de Mediação Universitários, Ministério Público e Secretarias de Educação, como aconteceu com a participação de alunos e professores das Escolas Estaduais do Amapá Raimunda Virgulino e Maria de Nazaré Pereira, através do projeto "Mediação Escolar", lançado pelo Tribunal de Justiça (Tjap) em parceria com a Universidade Federal do Amapá (Unifap), onde estudantes e professores participaram do workshop intitulado "Mediação Escolar e os Métodos de Pacificação

Social”. O objetivo do projeto envolve a formação de mediadores, dentre os quais professores, alunos, técnicos e pais de alunos, como forma de combater atos de violência dentro das escolas públicas do Estado (PAIVA, 2015).

Como alerta para a importância do mediador escolar e da abrangência desse profissional na vida do aluno, principalmente na formação de leitores, recentemente o pesquisador chileno Felipe Munita, Doutor em Didática da Língua e Literatura, Mestre em literatura infantil e juvenil e em promoção da leitura, que abriu o Seminário Internacional de Ensino de Língua e Literatura na noite do dia 16 de fevereiro de 2016, no campus Santa Cruz da Unicentro, em Guarapuava, Paraná, Brasil, com o tema *“El mediador escolar de lectura literaria”*, sustentou que:

Mediadores podem ser professores, bibliotecários ou até amigos que despertem em alguém o desejo de ler e criar hábitos de leitura. (...) Há a necessidade de construir pontes entre os jovens e os livros, esse é o papel do mediador escolar. A formação de leitores não passa somente pelo acesso ao livro, é muito mais complexo que isso, é construir condições favoráveis para os que não tiveram possibilidade de desfrutar e participar do mundo da leitura (GCIQUELERO, 2016, p. 1).

Em todo o mundo cresce estudos sobre os meios pacificados de resolução de conflitos, se destacando a mediação, que efetivamente não restringe sua utilização ao meio jurídico, sendo crescente a discussão sobre os benefícios por ela proporcionados quando desenvolvida no

âmbito das escolas, dada sua importância por possibilitar a abertura de diálogo entre as partes conflitantes de uma relação continuada, bem como possibilitar o restabelecimento da comunicação que foi rompida.

A mediação de conflitos desenvolvida na escola é uma proposta que vem se desenvolvendo em diversos países e se encontra em perfeita sintonia com os valores e o principal meio de promoção da cultura de paz, a educação, pregados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundada logo após ao fim da Segunda Guerra Mundial (1945), com sede em Paris, na França. Atua em 112 países e foi criada com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Dentre outras atribuições, colabora para a formação de professores, contribui para a construção de escolas, doa equipamentos, promove atividades culturais, livros e leitura, fomenta a liberdade de imprensa e a independência, o pluralismo e a diversidade dos meios de informação, através de Programas Internacionais para a Promoção da Comunicação, tendo como um dos principais objetivos reduzir o analfabetismo no mundo. Conforme está expresso em seu ato constitutivo, tem a missão de construir paz:

Os Governos dos Estados Partes desta Constituição, em nome de seus povos, declaram: Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz.

Artigo 1º: O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 1945, p. 1).

Dentro do comportamento da cultura de paz, estão os valores defendidos pela UNESCO, como a não violência, a solidariedade, a tolerância, o respeito ao próximo, os meios de resolução pacífica de conflitos, o diálogo e a construção do consenso dentre outros.

A mediação educacional se apresenta como principal meio de divulgação dessa cultura, possibilitando aos escolares o aprendizado, a prática desses conhecimentos, estimulando a disseminação para além das comunidades escolares, seja por alunos, professores, dirigentes e funcionários.²⁰

Para construir uma educação transformadora, Freire (2005, p. 192) considera o diálogo como base do pensamento filosófico e pedagógico, e utiliza conceitos de Buber para caracterizar a ação dialógica como “O *eu* antidualógico, dominador, transforma o *tu*, dominado, conquistado num mero ‘*isto*’”, e faz refletir o diálogo como ação comunicativa, na perspectiva mediada como elemento

²⁰Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2016.

fundamental nas relações pedagógicas, devido sua interferência na relação educador-educando, capaz de desenvolver respeito e confiança nessa reciprocidade e validando esforços na busca do bem comum.

O autor se contrapõe às atitudes e pensamentos mecanizados da educação estática, que paralisa e domestica por transformar o educando em “depósito” (FREIRE, 2005), trazendo uma ideia de educação para a liberdade (FREIRE, 1999), com validação da dialógica que alcança a crítica-reflexiva e elimina a opressão que limita o agir livre e o desenvolver do pensamento reflexivo, bem como a comunicação como ação específica do homem, uma liberdade da ação comunicativa que assume uma postura de aceitação do outro, dos sujeitos que dialogam e não permitem a dominação porque compreendem a realidade ao seu redor e por trás dos discursos dominantes, não excluindo o mundo que o cerca em suas análises críticas e reflexões e nem o modo como de se comportar diante desse mundo (FREIRE, 1999).

1.3 ASPECTO JURÍDICO DA MEDIAÇÃO NO BRASIL

Devido a enraizada cultura adversarial e judicializante brasileira, se fez necessário a inserção de práticas colaborativas de resolução de conflitos no ordenamento jurídico, previstas pelo legislador brasileiro, a exemplo do estímulo à conciliação constante na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Código de Processo Civil de 1973, na Lei 9.099 de 1995 que rege os juizados Especiais Cíveis e Criminais Estaduais e na Lei

nº 10.259, de 12 de julho de 2001 que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais Federais competentes para processar e julgar os feitos de competência da Justiça Federal relativos às infrações de menor potencial ofensivo, determinando em seu artigo 3º que “Compete ao Juizado Especial Federal Cível processar, conciliar e julgar causas de competência da Justiça Federal”.

Como processo que se caracteriza pela flexibilidade procedural, há divergência na doutrina sobre o procedimento da mediação. O juiz Federal Roberto Portugal Bacellar sustenta implicitamente que a Lei nº 9.099/1995 que rege os Juizados Especiais no Brasil prevê um sistema de mediação judicial (ou paraprocessual), cabendo ao operador do direito implementar a mediação como processo autocompositivo no sistema dos Juizados Especiais (BACELLAR, 2004).

Pelos resultados positivos avistados nas práticas consensuais de solução de controvérsia e diante da real necessidade do estabelecimento de uma política pública em nível nacional que pudesse disseminar uma cultura não adversarial, bem como proporcionar capacitação de mediadores pelo Brasil a fora, prevenir o ajuizamento de demandas através do desenvolvimento de atividades pré-processuais e desafogar o judiciário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou em 29 de novembro de 2010 a Resolução 125 que dispõe, dentre outras coisas, sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, com objetivos educativos pacificadores, dispondo sobre a conciliação e a mediação, desafios que surgiram

anteriormente com a implementação de ambientes não adversariais e de qualificação do material humano para o próprio Poder Judiciário brasileiro pelos idealizadores do movimento renovatório da conciliação no Brasil iniciado já em 2006, dentre outros, pela Ministra Ellen Gracie Northfleet, criadora do Movimento pela Conciliação no CNJ, o Ministro Marco Aurélio Gastaldi Buzzi e a Juíza Mariella Ferraz de Arruda Pollice Nogueira, primeiros integrantes do Grupo Executivo do Movimento pela Conciliação no Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Segundo dados constantes do Relatório de Justiça em Números do Conselho Nacional de Justiça, no Brasil se encontram pendentes cerca de 93 milhões de demandas judiciais (BRASIL, 2015).

A mudança de perspectiva acima apresentada, como forma de quebra de paradigma da cultura do litígio para uma cultura pacificadora, aplica-se praticamente a todas as relações conflituosas, seja nas relações continuadas (familiares, escolares, empresariais, relacionamentos) ou circunstanciais (questões patrimoniais, por exemplo), apresentadas ou não ao Poder Judiciário, requerendo o treinamento em técnicas autocompositivas para otimização dos resultados do processo de resolução de conflitos, aproximando o jurisdicionado do ideal de justiça e tornando soluções amigáveis de disputas uma prioridade de toda sociedade.

Souza (BRASIL, 2015) defende em suas palavras introdutórias no *Manual de Mediação Judicial* (2015), como Coordenador do Movimento pela Conciliação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ): “Com isto, o Poder Judiciário se aproxima de uma de suas mais belas funções: educar a

sociedade para tornar-se mais consensual, ao mesmo tempo em que enfrenta de forma direta um de seus maiores desafios: o déficit operacional”.

Os objetivos da referida Resolução 125 do CNJ são taxativos:

- i. Pelo artigo 2º disseminar a cultura da pacificação social e estimular a prestação de serviços autocompositivos de qualidade;
- ii. Pelo artigo 4º incentivar os tribunais a se organizarem e planejarem programas amplos de autocomposição;
- iii. Pelo artigo 3º reafirmar a função de agente apoiador da implantação de políticas públicas do CNJ empenhando esforços para mudar a forma com que o Poder Judiciário se apresenta, humanizar o judiciário e harmonizar a sociedade através de critérios justos, implementando no ordenamento jurídico-processual mecanismos processuais e pré-processuais que efetivamente proporcione o acesso a justiça e atinja metas não pretendidas diretamente no processo heterocompositivo judicial (BRASIL, 2015).

Como bem sintetizou Souza (BRASIL, 2015) supracitado, é preciso educar a sociedade para torná-la menos adversarial e mais consensual. O documento é claro: É preciso disseminar a “cultura da pacificação social”.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DO CONFLITO — INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO DOS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 A TEORIA GERAL DO CONFLITO

No primeiro capítulo realizou-se uma pesquisa epistemológica da mediação de conflitos como método histórico e adequado na resolução de disputas e, junto com seus fundamentos, a lógica da mediação através dos seus princípios basilares e os motivos pelos quais se constitui elemento útil para a melhor compreensão dos conflitos humanos em suas mais variadas formas.

Neste segundo capítulo estudar-se-á o conflito em geral, origens e causas mais comuns, suas teorias e relação com o processo de mudança, bem como algumas condutas comportamentais que se manifestam durante uma situação conflituosa, que tanto pode extrair na produção de subjetividades o que há de pior ou de melhor no ser humano, pois o conflito percebido e bem trabalhado pode resultar em um paradigma de criatividade, participação e libertação na vida privada e nas organizações.

O principal objetivo do estudo sobre a Teoria do Conflito e suas implicações é buscar na base da pesquisa e

na experiência, profissional da autora,²¹ cotidiana uma forma sistemática de pensar, compreender e agir diante das situações de conflito, principalmente os conflitos avistados no ambiente escolar.

O conflito de interesses é tema bastante debatido no mundo acadêmico por sua relevância social. Também em todo o globo sempre houve preocupação com esse fenômeno.

Em sentido genérico, conflito pode expressar as mais variadas formas de violência e significar tanto a situação de divergência, desentendimento ou enfrentamento entre duas ou mais pessoas, seja por oposição ou disputa de interesses, ideias, sentimentos, dentre outros, como uma guerra internacional entre países (como acontece frequentemente no oriente médio) (MICHAELIS, 2015).

Em termos práticos, a sociologia se concentra nos conflitos sociais dos indivíduos incorporados na sociedade e que buscam seus interesses contra os outros, rivalizando-se pelas desigualdades sociais, diferença de gênero, ódio, cobiça por poder, riqueza, status, considerado igualmente na teoria do conflito como uma constante, a considerar que o conflito é tão antigo quanto a própria humanidade e

²¹Professora de Direito das Famílias, Direito das Sucessões e Direitos Difusos e Coletivos, Advogada há mais de vinte anos resolvendo conflitos e disputas dos mais diversos tipos e áreas, tais como conflitos familiares, trabalhistas, sociais, empresariais e educacionais e etc. Mediadora e Conciliadora de Conflitos, Capacitada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Câmara de Mediação e Arbitragem de Alagoas (CAMEAL), em Mediação Escolar pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), em Mediação para representantes de Empresas pela Escola nacional de Mediadores (ENAM).

representa elemento integrante das interações sociais (MARTÍNEZ, 2005).

Muito embora nos tempos atuais o conflito seja considerado por alguns atores sociais como algo inaceitável devido ao seu significado súbito, que remete à ideia primeira de guerra e violência, bem como de irreflexão, representá-lo como algo que deva ser evitado é simplificar a questão. Para a teoria do conflito, historicamente, tanto os conflitos quanto as conquistas demonstram sua influência no universo humano e responsabilidade no desenvolvimento e expansão da humanidade por todo o globo.

2.1.1 O conflito

Do latim *conflictu*, etimologicamente o conflito possui várias conotações e diversas teorias tentam explicá-lo. Entre outros significados, e a depender da área de atuação, o conflito pode representar oposição de interesses, ideias, sentimentos, a negação da cooperação, luta, briga, guerra, contenda, disputa, desentendimento, pois onde está o homem, ali também está o conflito, sendo que o homem, mesmo sozinho, possui conflitos interiores (MICHAELIS, 2015).

Como a gênese de um fenômeno comum e recorrente em qualquer sociedade, o conflito simplesmente existe em meio à humanidade nas suas mais diversas facetas, dados culturais e influências midiáticas na contemporaneidade, nas desigualdades sociais e econômicas, nas lutas pelo poder, além da deficiência dialógica e de informação entre os envolvidos nas divergências de interesses e posições. O

conflito não deve sempre ser passível de evitação e nem encarado como a demonização de pessoas. É nessa perspectiva que Christophe W. Moore avalia o conflito:

Todas as sociedades, comunidades, organizações e relacionamentos interpessoais experimentam conflitos em um ou outro momento no processo diário de interação. O conflito não é necessariamente ruim, anormal ou disfuncional, é um fato da vida (...) Entretanto, o conflito pode ir além do comportamento competitivo e adquirir o propósito adicional de infligir dano físico ou psicológico a um oponente, até mesmo a ponto de destruí-lo. É aí que a dinâmica negativa e prejudicial do conflito atinge seu custo máximo. (MOORE, 1998, p.5)

Em razão da multiplicidade ou polissemia transdisciplinar do conceito de conflito, visando a unificação do conhecimento e buscando uma nova compreensão entre, além e através da disciplina (transdisciplinariedade) como forma de atingir o escopo de sua definição, levar-se-á em consideração enfoques distintos, tais como linguístico, filosófico, sociológico, jurídico, cultural e psicológico (comportamento), e mesmo considerando que uma grande parte das definições parte do elemento de conduta, o conhecimento das teorias do conflito torna-se indispensável para o entendimento das respectivas definições, com maior enfoque nas definições linguísticas, sociológicas, filosóficas e jurídicas.

De acordo com o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis* (On-line), o termo conflito tem origem no latim *conflictu*. A definição linguística deixa bem

claro a primeira acepção de conflito: oposição e divergências de opiniões e interesses. Significando:

- 1) Falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes;
- 2) Encontro violento entre dois ou mais corpos; choque, colisão;
- 3) Por extensão: Discussão veemente ou acalorada; alteração;
- 4) Encontro de coisas que se opõem ou divergem;
- 5) Luta armada entre potências ou nações; guerra;
- 6) Psicologia: Conforme a teoria behaviorista (teoria do comportamento, conduta)²², estado provocado pela coexistência de dois estímulos que desencadeiam reações que se excluem mutuamente; (Estímulo-Resposta)
- 7) Teatro: No drama, elemento determinante da ação que consiste na oposição de forças entre duas ou mais personagens ou, às vezes, entre o protagonista e as forças da natureza (MICHAELIS, 2015).

Quanto às expressões do conflito, o mesmo dicionário indica:

²²Behaviorismo, em inglês *behaviour* = é um conceito generalizado, dentro da psicologia, que engloba diversas teorias sobre o comportamento. Significa comportamento, conduta. Também denominado comportamentalismo ou comportamentismo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

- 1) Conflito armado: Guerra. Luta armada entre nações, etnias diferentes ou partidos de uma mesma nação, por motivos territoriais, econômicos ou ideológicos: “Nada entendia de guerras, de estratégia, de tática ou de história militar; a sua sabedoria a tal respeito estava reduzida às batalhas do Paraguai, para ele a maior e a mais extraordinária guerra de todos os tempos” (LB2).²³
- 2) Conflito de atribuições, Jurídico: fato que ocorre entre autoridades judiciárias e administrativas, quando cada uma delas se julga, ao mesmo tempo, competente para deliberar sobre determinado caso.
- 3) Conflito de interesses: choque entre os interesses pessoais e as obrigações do cargo que o indivíduo ocupa.
- 4) Conflito de jurisdição, Jurídico: questão sobre competência entre juízes ou tribunais da mesma jurisdição.
- 5) Conflito de leis, Jurídico: a) divergência entre as leis de diferentes estados ou jurisdições quanto aos direitos do mesmo indivíduo; b) divergência entre as leis atuais de um país e as que anteriormente regiam a mesma matéria.
- 6) Conflito de trabalho, Jurídico: dissídio entre empregados e patrões por desacordo de interesses, infringência das leis, etc. (MICHAELIS, 2015).

De acordo com Teixeira (2007, p. 19), “o termo ‘conflito’ não se refere apenas à discórdia entre pessoas, mas

²³Lima Barreto (Afonso Henriques de Lima Barreto, escritor e jornalista) - O Triste Fim de Policarpo Quaresma, Capítulo II - Reformas Radicais. Disponível em: <<http://sanderlei.com.br/PT/> Livro/Lima-Barreto/O-Triste-Fim-de-Policarpo-Quaresma-02>. Acesso 21 jan. 2017.

também ao difícil acesso a equipamentos, serviços e direitos básicos que garantem o bem-estar social”.

2.1.2 Conflito e sociedade

O homem, como ser social, naturalmente necessita viver em comunidade, comunicar-se, desenvolver suas habilidades, experiências e emoções em contato direto com outros homens, como forma de proporcionar sua própria sobrevivência e o seu processo evolutivo, pois segundo Mondin (1986, p.154) o ser humano tem a “propensão para viver junto com os outros e comunicar-se com eles, torná-los participantes das próprias experiências e dos próprios desejos, conviver com eles as mesmas emoções e os mesmos bens”.

Já o conflito como fenômeno inerente à natureza humana se desenvolve exatamente através desse contato direto entre os seres, dessa interação. Através da convivência, surgem divergências e embates fazendo emergir daí os conflitos que podem ser considerados positivos ou negativos (Idem MOORE, 1998, p.5).

Das sociedades primitivas às civilizadas as relações sociais sofreram mudanças consideráveis, considerando os avanços avistados principalmente com a revolução industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII e o crescimento da indústria, do capitalismo e das tecnologias nos centros urbanos a partir do final do século XIX, período que ficou conhecido como segunda revolução industrial.²⁴

²⁴Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/revolucao-industrial.htm>>. Acesso 28 jun 2017.

Pensando no novo mundo urbano, na diversidade de círculos sociais e suas reações conflituosas, nos novos tipos de relações entre as pessoas e destas com as coisas, na monetarização da vida moderna, Simmel (2005) trata da “intensificação da vida nervosa”, do dinheiro funcionando como algo impersonal e universal, como um determinante dos relacionamentos sociais, como um substitutivo dos vínculos de sangue e de parentesco no relacionamento entre pessoas e destas com os grupos sociais, para quem “os problemas mais profundos da vida moderna brotam da pretensão do indivíduo de preservar a autonomia e a peculiaridade de sua existência frente às superioridades da sociedade [...]” (SIMMEL, 2005, p. 577-579).

Em relação às sociedades humanas, para Simmel (1983, p.122) “[...] Se toda interação entre os homens é uma sociação²⁵, o conflito — afinal — (é) uma das mais vívidas interações [...]. Para o teórico, numa visão positiva, o conflito é considerado algo benéfico, uma forma de associação onde pessoas entram em contato e por meio dessa interação podem alcançar a união, afastando a ideia de que o conflito representa o fim das relações e interações. Para ele, o conflito cria a obrigação das partes reconhecerem umas às outras, no desenvolver de suas consciências individuais, mesmo que estejam em lados opostos ou situações antagônicas.

²⁵Simmel: “sociação” no sentido de associação, que seria forma pura de interação entre os indivíduos. SANCHI, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/html/v11n3a08.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Para Rousseau (2007, p. 210), o homem em seu estado natural não é bom nem mau, não tem vícios e nem virtudes, porém passa a ser corrompido pela sociedade, tornando o seu estado de natureza (a-social) em um estado de conflitos e discórdias, estabelecido pelo aparecimento da propriedade privada. Da “mesma forma, o homem nasceria livre, mas por toda parte se encontraria acorrentado por fatores como sua própria vaidade, fruto da corrupção do coração”, o que o tornaria escravo de suas necessidades. Para o filósofo, a origem das desigualdades entre os seres humanos está no ato do primeiro ocupante ao estabelecer a posse de determinada área de terra (propriedade), conforme afirma:

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire: Ceci est à moi, et trova des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargnées au genre humain dans celui qui, arrachant les pieux ou comblant le fossé, eût crié à ses semblables: Gardez-vous d'écouter cet imposteur; vous êtes perdu, si vous oubliez que les fruits sont à tout, et que la terre n'est à personne (ROUSSEAU, 2007a: 222).

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não teria poupadão ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Livrai-vos de

escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!”.

Mondin (1986, p.154), defende que o homem como ser sociável tem a “propensão para viver junto com os outros e comunicar-se com eles, torná-los participantes das próprias experiências e dos próprios desejos, conviver com eles as mesmas emoções e os mesmos bens”. Para o autor, o homem é também um ser político, sendo essa politicidade “o conjunto de relações que o indivíduo mantém com os outros, enquanto faz parte de um grupo social”.

Na antropologia filosófica de Aristóteles (384-322 a.C.) a sociabilidade é uma propriedade essencial do homem. Sua natureza o impulsiona a querer associar-se e interagir com os demais, ou seja, nesta visão, sendo o homem constituído de corpo e de alma, essencialmente por esta constituição, não pode se autorrealizar, pois necessita criar vínculos sociais para satisfazer suas próprias necessidades e vontades, considerando o homem fora da sociedade um ser superior ou inferior à condição humana: “O homem é por natureza, um animal social. Aquele que, por natureza, não possui sociedade é superior ou mesmo inferior ao homem, quer dizer ou é um Deus ou mesmo uma besta” (MONDIN, 1986 p.154).

Santo Tomás de Aquino (1225-1274), como Aristóteles, considera que “o homem é, por natureza, animal social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que evidencia pela natural necessidade.” (S. Th, I, 96, 4).

Então, como ser social, seria inconcebível para o homem viver fora do contexto social, apontando São Tomás de Aquino as três exceções como hipóteses de vida fora da sociedade: 1) A *mala fortuna* ou má sorte: quando por um infortúnio um indivíduo, accidentalmente, passa a viver isoladamente (um naufrago, por exemplo); 2) A *corruptio naturae* ou corrupção da natureza: quando por alienação mental ou anomalia, o homem é desprovido de razão e busca viver distanciado dos outros indivíduos; 3) A *excellentia naturae* ou excelência da natureza: quando o homem isolase buscando a comunhão com Deus e o seu aperfeiçoamento espiritual (FIUZA, 2008, p.2).

Já a família, como núcleo da organização social e geradora constante dos mais variados tipos de conflitos, vem sofrendo diversas mutações conceituais ao longo dos tempos, principalmente se considerarmos os antigos modelos de famílias hierarquizadas, conservadoras, denominadas famílias patriarcais, onde o *pater* (pai, o chefe do clã) tinha o poder de dominação, inclusive dispondo sobre a vida e morte dos seus descendentes e demais integrantes do grupo familiar (COULANGES, 1961). No mundo hierarquizado da idade média as posições sociais eram bem definidas e as relações de poder legitimadas pela vontade divina.

Em cada parte do mundo, em cada continente do planeta e em cada civilização ou cultura específica, a estrutura familiar assumiu formatos conforme suas condições econômicas, sociais ou culturais.

No Brasil, o modelo patriarcal esteve na base de formação social, em especial no período da colonização

portuguesa²⁶. Atualmente tem-se três modelos de famílias constitucionalizadas (Constituição de 1988, art. 226), ou seja, as famílias formadas pelo casamento, pela união estável e por qualquer dos pais e seus descendentes (monoparental). Porém, no mundo contemporâneo, surgem novos arranjos familiares ou novos modelos de entidade familiar e são incorporados à sociedade, com garantias legislativas de proteção contra a discriminação e respeito à dignidade humana. No Brasil, além das famílias constitucionalizadas, dentre outros, estão os modelos de famílias sociológicas, denominadas pela doutrina como famílias pluriparentais²⁷, famílias eudemonistas²⁸ e famílias homoafetivas, constituídas a partir dos diversos tipos de relacionamentos (a exemplo dos relacionamentos denominados como homoafetivos e poliafetivos)²⁹, como uma realidade mundial e brasileira (BRASIL, 2015).

²⁶Logo no início da colonização portuguesa, século XVI, como herança cultural dos portugueses, cujas raízes ibéricas*, à época, estavam vinculadas com o passado medieval europeu, incluindo forte influência do modelo patriarcado muçulmano, de quem os portugueses absorveram muitas características (FERNANDES, 2017).

²⁷Família pluriparental: caracterizadas pela estrutura complexa decorrente da multiplicidade de vínculos, ambiguidade das funções dos novos casais e forte grau de independência (Maria Berenice Dias (DIAS, 2010, p. 50).

²⁸Família Eudemonista: modelo de família que busca a realização plena de seus membros, sem se apegar a regras sociais, pautada no afeto, respeito e consideração mútuos e onde a felicidade individual ou coletiva se revela o fundamento da conduta humana moral (DIAS, 2005, p.48).

²⁹ Homoafetividade: relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo (CARVALHO, 2009, p. 5); Poliafetividade: relação afetiva entre mais de duas pessoas. DIAS, Maria Berenice. Escritura de União Poliafetiva: possibilidade. Disponível em:

Ocorre que tais transformações sociais fazem emergir diversos tipos de conflitos de interesses, principalmente no que diz respeito aos diversos temas relacionados com a educação, diversidade de gênero na escola, a participação e inclusão, discriminação, dentre outros (BRASIL, 2015).

2.1.3 Perspectiva sociocultural do conflito

O conflito não constitui ramo autônomo e é estudado em diversas áreas do conhecimento, com desenvolvimento de pesquisas, técnicas de estudos e projetos voltados aos procedimentos de resolução pela busca da paz social.

Durante grande parte da história da humanidade o conflito era entendido como algo negativo, como uma patologia social ou mesmo a manifestação dela. Deveria ser eliminado, banido a qualquer custo para que a sociedade não caminhasse para sua própria degradação, sobretudo no campo da Sociologia. Vários estudiosos e cientistas sociais de diversas áreas, como a Sociologia, Antropologia, a Ciência Política — esta última com dedicação primária nos conflitos internacionais — se debruçaram sobre o tema conflito com objetivo de uniformizar e diferenciar alguns elementos acerca do tema, sua dimensão, intensidade e tipo de sociedade na qual se desenvolve.

Na teoria clássica do conflito, três períodos distintos podem ser apontados sobre uma Sociologia Conflitiva e

<<http://www.recivil.com.br/preciviladm/modulos/artigos/documentos/Artigo%20-%20Escritura%20de%20Uni%C3%A3o%20Poliafetiva%20-%20possibilidade%20-%20Por%20Maria%20Berenice%20Dias.pdf>>. Acesso em: 28 jun 2017.

dentro dele outras teorias. O primeiro período, teorizado por Thomas Hobbes na obra *O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma Comunidade Eclesiástica e Civil* (1651) como um modelo de sociedade contratual (considerando o surgimento da sociedade a partir de um acordo mútuo, consensual e ratificado — mesmo que hipotético — onde o homem passa a agir racionalmente), em oposição à sociedade natural (o homem por natureza um animal social — Aristóteles, *Politics. Book One, part II, p. 5.*), isso como forma de evitar a destruição absoluta do homem. Para o teórico, a ausência de uma figura protecionista — o soberano, à época — oportunizava aos homens, com base nas competições, entrarem num estado de guerra entre si, e não havendo repressão pela razão ou por instituições políticas eficientes, culminaria na eliminação da sociedade, sendo esta a razão da evitação do conflito nesse contexto. No mesmo sentido, Comte, se aproximando da ideia de Hobbes (2006), corrobora com a eliminação da competição e ideias opostas incompatíveis como prevenção à desordem social, entendimento este também acompanhado por SILVA (2011), quando trata do “conflito social e suas mutações na teoria sociológica”.

O segundo período se refere ao funcionalismo, também conhecida como uma sociedade estrutural-funcionalista. Para esta corrente o conflito deve ser evitado, pois é entendido como uma anormalidade ou patologia, em regra, é externo à própria sociedade, em virtude de sua natureza estranha à harmonia ou coesão social, ou seja, para o funcionalismo o conflito altera a normalidade do funcionamento de certo sistema social, é uma disfunção da

ordem social, e devido ao tratamento patológico atribuído ao conflito, torna-se impossível a sua compreensão, uma vez que o caminho é o consenso e não à perturbação.

Contrária à corrente funcionalista, a denominada teoria do conflito social defende que as evoluções e estabilidade da vida social se devem exatamente à conflitividade e que não é o consenso social o mantenedor da coesão e das estruturas sociais, mas sendo produzidas controvérsias perante as sociedades históricas, a todo o tempo e que são impossíveis de serem eliminadas (DAHRENDORF, 1982).

Alguns doutrinadores que se destacam como funcionalistas: Augusto Comte, Herbet Spencer, Vilfredo Pareto, Talcott Parsons, Robert Merton e Èmile Durkheim, tendo este último introduzido o conceito de coesão social³⁰ a partir da solidariedade mecânica³¹(nas sociedades arcaicas,

³⁰ A **coesão social** é para a sociologia o sentido de pertença e cooperação (unidade e estabilidade) em um espaço comum, ou mesmo o grau de consenso entre os integrantes de uma comunidade para manter ordem social. Durkheim esclarece em *De la Division du Travail Social* que a existência de uma sociedade, assim como a própria coesão social, tem base num grau de consenso entre os indivíduos, que ele designa solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. Fonte: CANCIAN, Renato. Durkheim (1): A divisão do trabalho social. UOL, Educação. Pesquisa Escolar. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/durkheim-1-a-divisao-do-trabalho-social.htm>>.

Acesso em: 25 jan. 2017.

³¹A **solidariedade mecânica**: prevalece naquelas sociedades "primitivas" ou "arcaicas", formada por agrupamentos humanos de tipo tribal (os clãs). Os indivíduos que integram esta sociedade compartilham das mesmas noções e valores sociais, seja no tocante às crenças religiosas, interesses materiais necessários a subsistência do grupo, essa correspondência de valores assegura a coesão social. **Solidariedade**

primitivas, onde os indivíduos integrantes da sociedade compartilhavam das mesmas noções e valores sociais, diferente da sociedade capitalista, onde os interesses individuais se distinguem), sendo então o conflito uma ruptura dessa normalidade, e como normatização da coesão o mecanismo adequado para a retomada da paz. Os expoentes da teoria do conflito são: Karl Marx, Georges Sorel, John Stuart Mill, Georg Simmel, Ralf Dahrendorf, Alain Touraine e Lewis Coser (DAHRENDORF, 1982 e ROSS, 1995. p.19).

Para os estudiosos das teorias do conflito, como um eixo coerente e lógico, essas teorias se fundam na negação da desigualdade, pois os grupos que sofrem mais opressões, os mais oprimidos, é que tentarão eliminar a desigualdade justamente através do conflito. Simmel (1983), influenciado pela literatura Kantiana e atuante nos estudos microssociológicos³², apresenta em sua obra, *Soziologie*, o conceito de *Vergesellschaftung*, traduzido no conflito como uma “sociação”, segundo o qual o reflexo do conflito está no resultado das interações sociais, possuindo nos pontos antagônicos de comportamentos e sentimentos a sua razão de

orgânica: diferentemente da solidariedade mecânica, é a que predomina nas sociedades ditas "modernas" ou "complexas" do ponto de vista da maior diferenciação individual e social (conceito que deve ser aplicado às sociedades capitalistas), visto que os indivíduos não compartilham dos mesmos valores e crenças sociais, os interesses individuais se distinguem, com a consciência de cada indivíduo mais acentuada (idem CANCIAN, Renato).

³²Microssociologia: um dos principais ramos de estudos da sociologia, que tem como tema principal a natureza das interações sociais humanas cotidianas. José Oliveira Alcântara Júnior, em estudo sobre SIMMEL e seu conceito de conflito social (ALCÂNTARA, 2005).

ser para o progresso da humanidade. Num fechamento mais profundo acerca do conceito de conflito, o doutrinador o define como promotor de formas sociais, moldando a sociedade de maneira que os indivíduos nele envolvidos sejam colocados num mesmo grau de igualdade, numa perspectiva dos conflitos sociais como socialmente relevantes nas interações de convivência social. Simmel aponta também algumas referências psicossociológicas como integrantes dos conflitos: o amor, o ódio, o desejo, a aversão, o egotismo, o sentimento mútuo de estranheza, organizadas sob uma “matriz formal de tensões”(SIMMEL, 1983, p. 127).

Diante do que foi exposto, comprehende-se a relevância das ideias postas por Simmel como forma de desmistificação de que a busca pela pacificação dos conflitos não implica necessariamente no entendimento de que os conflitos sejam desnecessários aos grupos sociais, pelo contrário, o conflito é um fenômeno essencialmente cultural e por seu intermédio surgem as possibilidades de inserção dos envolvidos no mesmo plano de discussão, conscientes da impossibilidade de fugir do conflito, especialmente pelo seu fomento social, sendo inadequado atribuir valor negativo aos processos decorrentes do conflito, por induzir negação à sua participação como um dos componentes do processo civilizatório.

2.1.4 Perspectiva moderna do conflito — visão positiva

No mundo contemporâneo, numa sociedade conectada e diante de uma modernidade líquida,³³ onde há fluidez nos relacionamentos pessoais e sociais, bem como o imediatismo constante na vida das pessoas, permanentemente ligadas a informação em tempo real pela rede mundial de computadores, torna-se natural que os conflitos humanos sejam alvo de multiplicação instantânea. Surgem a partir daí novas visões acerca das definições dos conflitos e também novos métodos compreensivos e resolutivos adaptados aos novos tempos (KARNAL, 2015).

A moderna teoria percebe o conflito como um fenômeno natural e benéfico das relações humanas, como uma oportunidade de desenvolvimento social e humano. Na nova metodologia, o conflito deixa de ser evitado e de sempre ser encarado como algo ruim, o que se funda na premissa de que, em uma disputa, para que alguém obtenha seu objetivo e alcance seus desejos, o outro não precisa sempre perder (KARNAL, 2015).

Follett (1971) define o conflito como um fato natural da vida e sustenta que não deve ser escondido ou ignorado,

³³Modernidade Líquida, tema sociológico criado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Conceito que substitui o conceito de pós-modernidade, por ele trabalhado originalmente. O mundo líquido é um mundo sem formas, que se distingue do mundo passado, que era o mundo das certezas. Hoje tudo é fluido, por exemplo, os valores deixaram de ser definidos, inferindo que os relacionamentos não foram feitos para durar. Palestra do historiador e professor da UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas/São Paulo, Leandro Karnal, Mundo Líquido, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zKPvRuuLf1U&t=8s>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

mas ao contrário, deve ser reconhecido, usado em favor das pessoas e visto como a legítima expressão das diferenças, pois sustenta que não há progresso sem conflito, sem diferença. Em sua obra *Creative Experience* ela ressalta que:

Medo da diferença é medo da própria vida. É possível conceber o conflito não necessariamente como uma devastadora explosão de incompatibilidades, mas como um processo normal pelo qual registram-se diferenças socialmente valiosas para o enriquecimento de todos (FOLLETT, 1971, p.290).

No mesmo passo Deutsch (2003) vê o conflito como uma oportunidade, como forma de prevenção da estagnação e ainda como estimulante de interesses e curiosidades:

O conflito previne estagnações, estimula interesse e curiosidade, é o meio pelo qual os problemas podem ser manifestados e no qual chegam as soluções, é a raiz da mudança pessoal e social. O conflito é frequentemente parte do processo de testar e de avaliar alguém e, enquanto tal, pode ser altamente agradável, na medida em que se experimenta o prazer do uso completo e pleno da sua capacidade. De mais a mais, o conflito demarca grupos e, dessa forma, ajuda a estabelecer uma identidade coletiva e individual; o conflito externo geralmente fomenta coesão interna (DEUTSCH (2003, p.34).

Para Warat (2010, p. 26), na interiorização do conflito, faz-se necessária a intervenção sobre si mesmo, para que haja a dissolução do conflito pessoal:

Os conflitos nunca desaparecem, se transformam; isso porque, geralmente, tentamos intervir sobre o conflito e não sobre o sentimento das pessoas. Por isso, é recomendável, na presença de um conflito pessoal, intervir sobre si mesmo, transformar-se internamente, então, o conflito se dissolverá.

Na perspectiva otimista do conflito inexiste a ameaça de abafamento. Pelo contrário, há exposição de possibilidades através da abertura da comunicação e da interação dialógica entre os envolvidos no conflito, inclusive com o olhar para si mesmo o indivíduo penetra no seu próprio universo para compreender o outro a partir da sua própria compreensão e superação de traumas e ressentimentos. Com o trabalho interativo entre o “eu” e o “outro” pode ocorrer a transformação dos sentimentos destrutivos de tristeza, violência, raiva, perda, disputa ou agressão em reações construtivas que dão lugar a alegria, paz, entendimento, solução, compreensão, felicidade, ganho e aproximação.

Como um processo de associação, conforme a teoria sociológica do conflito elaborada por Simmel (1983), os fatores de dissociação, como o ódio e a inveja, por exemplo, são as causas do conflito, e este, na sua visão positiva, objetiva resolver esses dualismos divergentes, reconstruindo uma certa unidade. Neste sentido diz:

Todas as formas sociais aparecem sob nova luz quando vistas pelo ângulo do caráter sociologicamente positivo do conflito. [...] Parece que antigamente havia só duas questões subjetivas compatíveis com a ciência do homem; a unidade do indivíduo e a unidade formada pelos indivíduos, a sociedade; uma terceira parecia logicamente excluída. Nesta concepção, o próprio conflito — sem considerar suas contribuições a estas unidades sociais imediatas — não encontraria lugar próprio para estudo. É o conflito um fato *sui generis* e sua inclusão sob o conceito de unidade teria sido tão arbitrária quanto inútil, uma vez que o conflito significa a negação da unidade (SIMMEL, 1983 p.123).

O autor faz uma feliz comparação para apontar a necessidade que a sociedade tem de uma proporcional quantidade de harmonia e desarmonia. Sendo ela o resultado dessa interação:

[...] assim como o universo precisa de “amor e ódio”, de forças de atração e de forças de repulsão para que tenha uma forma qualquer, também a sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e de competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis. Mas essas discordâncias não são absolutamente meras deficiências sociológicas ou exemplos negativos. Sociedades definidas, verdadeiras, não resultam apenas nas forças sociais positivas da inexistência de fatores negativos que possam atrapalhar. A sociedade, tal como a

conhecemos, é o resultado de ambas as categorias de interação (positivas e negativas), que se manifestam desse modo como inteiramente positivas (SIMMEL, 1983, p. 124).

Outra abordagem positiva do conflito aparece na utilização de critérios objetivos para buscar superação e conciliação de interesses através da negociação, cuidando do lado quantitativo (condições) e também do lado subjetivo (respeito às pessoas, aos relacionamentos de longo prazo), metodologia criada pelos professores Roger Fisher e William Ury, autores do livro *Como Chegar ao Sim: A Negociação de Acordos Sem Concessões*, que desenvolveram na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, um projeto com um moderno e eficaz método de Negociação Baseada em Princípios, tomando lugar da negociação posicional.

A nova proposta dos professores, dentro da visão positiva do conflito, remete a uma mudança de cultura e substitui a tradicional maneira de se negociar, onde cada um dos lados toma uma posição e passa a defendê-la, fazendo concessões para se alcançar o consenso (negociação posicional), pela negociação baseada em princípios fundamentais (ou méritos), ou seja, neste método cada parte conflitante deve focar no ponto exato da questão, em seu núcleo (critérios objetivos) para a busca por soluções que atendam melhor as necessidades de todos os envolvidos, em função dos quais se alcançará objetivamente um resultado mais prático e satisfatório para todos, possibilidade que se perfaz em razão do contentamento buscado através do processo de negociação. Este método, em princípio, foi

implantado em Harvard nos anos 80, tendo influenciado as gerações que se seguiram a partir de então, inclusive as práticas pedagógicas inseridas nos currículos escolares em alguns países que utilizam a mediação de conflitos em seus quadros (FISHER; URY; PATTON, 1994).

A negociação baseada em princípios é conhecida mundialmente como o Método Harvard de Negociação, originado do *The Harvard Negotiation Project* (Projeto de Negociação de Harvard), e possui pelo menos cinco pontos fundamentais: 1) separar as pessoas do problema; 2) concentrar nos interesses e não nas posições; 3) desenvolver opções de ganho mútuo; 4) utilizar critérios objetivos; 5) conhecer a melhor alternativa para um acordo negociado. O referido método será melhor abordado no capítulo seguinte (FISHER; URY; PATTON, 1994).

No campo da transmediação³⁴ surge uma alternativa inovadora eficaz e eficiente para a dissolução de contendas,

³⁴Transmediação: metodologia inovadora desenvolvida por Annie Dymetman, socióloga, professora e coordenadora do Projeto Casa de Mediação da Universidade São Judas Tadeu, unidade Mooca, São Paulo, que é autora do livro: Da mediação à transmediação de conflitos: dissolver para resolver (2011). Projeto implantado em 2010 com a finalidade inicial de resolver demandas internas entre alunos em conflitos, como alternativa a instauração de procedimentos disciplinares diante da disposição dos envolvidos em descontinuar a agressividade, que segundo a instituição são normalmente acirradas por ocasião de queixas as autoridades institucionais. Tendo o Projeto Transmediação: uma cultura para a cidadania, demonstrado excelentes resultados e altos níveis de satisfação por parte dos mediandos, dentre outros, em casos de *bullying*, assédio moral e agressões físicas, passou atender também a comunidade local desde 2011, através dos docentes e alunos estagiários capacitados. Fonte: USTJ. Faculdade de direito. Casa de Mediação. Disponível em: <http://www.usjt.br/cursos/direito/casa_de_mediacao/> Acesso em: 12 ago. 2016.

onde o conflito é entendido como a situação na qual as necessidades e as vontades das pessoas envolvidas são irreduzíveis umas às outras. Logo, a nova metodologia interdisciplinar na área de mediação de conflitos aparece como uma perspectiva para a prática pedagógica participativa no sentido de “dissolver para resolver”, ou seja, trabalhar o conflito desde um ponto amplo e includente, até a alteração da percepção dos envolvidos acerca do conflito, o que significa, em outras palavras, o olhar por outro ângulo. No novo paradigma o transmediador não se ocupa em resolver o conflito, mas em facilitar o caminho para sua dissolução, pois o método não busca necessariamente que as partes cheguem a um acordo, porém, pode acontecer através da autocomposição, pois o ponto central e objetivo da transmediação é trabalhar o conflito de forma a conquistar a transformação pessoal e a superação de mágoas, ressentimentos e de traumas provocados por situações conflituosas, na busca da paz interior e social. O método pode ser desenvolvido com apenas uma pessoa (DYEMETMAN, 2011), o que no método tradicional na mediação de conflitos também é possível através da chamada sessão privada em que o mediador busca trabalhar as impressões de uma parte em relação à outra e ao problema em si. (BRASIL, Manual de Mediação Judicial, 2015).

2.1.5 Fatores psicológicos do conflito

Os conflitos internos também são integrantes da natureza humana e se referenciam como a luta entre a razão e a emoção, fruto dos nossos desejos e ambições.

No campo da Psicologia, várias teorias procuram definir o conflito. Além da possibilidade de uma percepção positiva ou negativa, o conflito sofre influência de fatores psicológicos sobre o que é valorizado pelos envolvidos e esses fatores podem se revelar maiores que as reais necessidades de cada parte, entrando assim na determinação do conflito, a depender da forma de interpretação por cada indivíduo envolvido.

Seguindo o conflito num rumo construtivo ou destrutivo, o rumo dos participantes não se determina somente pelas circunstâncias externas nas quais eles estão inseridos, pois está aberto a influências, e mesmo sob circunstâncias objetivas mais favoráveis, os fatores psicológicos podem fazer um conflito de pequena proporção tomar um caminho destrutivo. A psicologia encontra as subjetividades e particularidades de cada indivíduo no conflito. Para Teixeira (2007, p.22) “O olhar da psicologia na ‘mediação de conflitos’ vai além da solução de uma disputa; ele vai ao encontro da subjetividade que é parte do conflito”.

Para a teoria de Kurt Lewin (1994, p.14), citado por Castro (2009, p.14), o indivíduo está constantemente em estado de alerta, objetivando resolver conflitos, banais ou complexos, para quem “o conflito pode ser definido como embate entre forças ou valências opostas e de intensidade idênticas”, inferindo que as pessoas pensam e agem diferentemente, e podem entrar em conflito de interesses, o que é comum. O que não é comum é a intolerância à diversidade de pensamentos e interesses que podem culminar em um embate negativo ou violento, conceito

primitivo repressor de opiniões contrárias que não cabe mais na sociedade contemporânea, pois esta comprehende as diferenças como parte do processo evolutivo do ser humano, essenciais para uma boa convivência.

Freud, igualmente citado por Castro (2009) em sua obra *Dinâmica de Grupo*, assevera a importante função da educação para a formação do indivíduo em um ambiente preventivo dos conflitos, de forma a proporcionar influências comportamentais — sejam positivas ou negativas — que contribuem para o fortalecimento da personalidade do sujeito.

A educação exerce um papel importantíssimo em relação à formação dos alunos. Ela poderá influenciar seu comportamento social de forma positiva ou negativa. Será positiva, à medida que orientar e prevenir os conflitos individuais para que os grupos também possam fluir em seu inter-relacionamento. Será negativa, quando ocorrer os desequilíbrios e não se conseguir promover ações criativas. Estas ações minimizam as tendências e influências negativas do contexto social e auxiliam no fortalecimento da personalidade do indivíduo. (CASTRO, 2009, p.14)

Os conflitos fazem aflorar reações emocionais que vão desde o sentimento de solidão e desamparo a pouca capacidade de concentração nas tarefas, ou inquietude e tristeza acentuada, até a perda de apetite e ideias obsessivas. No ambiente escolar, pode se manifestar através de problemas relacionados a falhas na comunicação entre aluno e professores, estes e os demais profissionais da educação e

comunidade, assim como resistência à mudança no contexto da escola, seja no aspecto acadêmico ou administrativo, causando assim a proliferação de conflitos destrutivos ou negativos (CASTRO, 2009, p. 12).

2.2 TIPOLOGIA DOS CONFLITOS

As razões essenciais caracterizadoras do surgimento dos conflitos são a competição entre as pessoas, a divergência de alvos entre as partes e as tentativas de autonomias ou de libertação de uma pessoa em relação a outra, podendo ser divididos em duas áreas: Conflitos Sociais e Conflitos tradicionais. Os Conflitos Sociais aparecem na sociedade evoluída do ponto de vista social e tecnológico, porém carente de capacidade negocial, tendo a violência no decorrer da história como um dos instrumentos mais utilizados na resolução dos conflitos. Já os conflitos tradicionais são aqueles que fortalecem a solidariedade e reúnem indivíduos ao redor dos mesmos interesses (NASCIMENTO, 2002).

Há diversos tipos de conflitos (DEUTSCH, 1973) que são descrevidos conforme o relacionamento entre o estado de ânimos objetivo e o estado de ânimos como é percebido pelas partes. São os seis tipos de conflitos, que não excluem um ao outro mutuamente:

- a) **Conflito verídico:** é verdadeiro, existe objetivamente e percebido. São difíceis de serem resolvidos amigavelmente, a menos que haja

cooperação suficiente entre os envolvidos para que trabalhem juntos em resolver o problema;

- b) Conflito contingente** (por acaso, casual): sua existência depende de circunstâncias prontamente re-arranjáveis, o que é desconhecido pelas partes conflitantes. São difíceis de se resolver apenas quando as perspectivas das partes em conflito são estreitas e rígidas, o que é fruto de recursos insuficientes de cognição e de solução de problemas ou excessiva tensão emocional;
- c) Conflito deslocado:** quando as partes em conflito estão discutindo sobre a coisa errada;
- d) Conflito mal atribuído:** dá-se entre as partes erradas e, via de consequência, em geral sobre questões equivocadas, podendo ser inconsciente. Essa característica errônea pode ser criada indiretamente por meio de ideologias que atribuam os problemas econômicos aos defeitos de indivíduos e grupos em vez de ao funcionamento do sistema econômico;
- e) Conflito latente:** um conflito que deveria estar ocorrendo mas não está. Alguém pode não estar experienciando conscientemente um conflito da maneira como deveria porque ele foi reprimido, deslocado, ou mal atribuído ou porque ele nem sequer existe psicologicamente;
- f) Conflito falso:** é a ocorrência do conflito quando não há base para ele. Este conflito sempre indica má-percepção ou má-compreensão. Pode iniciar-se como falso e surgir novos motivos e

comportamentos que o transformem em verdadeiro (DEUTSH, 1973).

2.2.1 Cinco tipos básicos de questões dos conflitos

- a) **Controle sobre recursos:** recursos como espaço, dinheiro, propriedade, poder, prestígio, alimentos e outros podem ser vistos como imparlilháveis, e se duas ou mais partes buscam a posse ou o uso exclusivo de um recurso ou de uma parte disponível dele, está apto a nascer um conflito entre elas. Conflitos desse tipo são difíceis de serem resolvidos construtivamente quando há rígida fixação no recurso específico em questão e pouca possibilidade de encontrar um substituto satisfatório para ele;
- b) **Preferências e incômodos:** muitos conflitos surgem porque as atividades ou os gostos de um indivíduo ou de um grupo chocam-se com as preferências, a sensatez ou a sensibilidade de um outro;
- c) **Valores:** conflitos de valor podem se dar sobre questões relativamente isoladas, ou tomar a forma de conflitos ideológicos ou religiosos em que sistemas de valores são postos um contra o outro. Um conflito de valor é mais provável de ocorrer quando valores opostos estejam implicados em uma ação legal ou política;
- d) **Crenças:** muitos conflitos se dão sobre o que "é": sobre fatos, informações, conhecimento, ou

crenças sobre a realidade. Os conflitos podem ser sobre algo tão aberto e direto como as percepções de duas pessoas olhando a mesma coisa;

- e) **A natureza do relacionamento entre as partes:** visões ou desejos opostos em seu relacionamento mútuo. Ambas podem querer ser dominantes ou podem desejar ser dominadas; Às vezes um conflito sobre o relacionamento é difícil demais para ser encarado diretamente e, como uma consequência, permanece latente ou é deslocado ou mal atribuído (DEUTSH, 1973).

O conflito se divide em endoconflito, que é o conflito consigo mesmo e exoconflito, que está no exterior da consciência, ou de uma pessoa com outra (LOCHE, 2002, p. 156).

Em relação às pessoas envolvidas, a diversidade e o nível de abrangência, o conflito pode ser classificado como pessoais, interpessoais e organizacionais. Conflito pessoal ou intrapessoal³⁵ é o conflito que ocorre dentro da pessoa, ou seja, no âmbito de uma mesma pessoa ou a forma como a pessoa lida consigo mesmo, seus pensamentos, emoções, valores. É um tipo de conflito que pode levar a determinados estados de estresses. Interpessoal é o conflito entre as

³⁵Alguns manuais ou apostilas trazem a expressão intergrupal para classificar os conflitos pessoais: Apostila 1 - O Conflito. Fundamentos da mediação comunitária. (Maria Semíramis, *et al*, p.10-11). Escola Nacional de Mediação e Conciliação — ENAM. Realização: Secretaria de Reforma do Judiciário e Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/arquivos/b7521ac805c02fe4dc01883ecf22774f.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 1916.

pessoas e ocorre quando dois ou mais indivíduos passam a encarar uma mesma situação de forma diferente. Podem ocorrer entre esses conflitos interpessoais os intragrupais (dentro de uma determinada área ou setor) e os intergrupais (que pode ocorrer entre grupos diferentes ou áreas e setores). Os organizacionais são os que não se fundam em princípios e valores pessoais, mas nos resultados dinâmicos das organizações que pode ser externo às empresas (BERG, 2012).

2.2.2 Consequências disfuncionais e funcionais do conflito

Existem os conflitos como Conflitos Disfuncionais Destrutivos, compreendidos como aqueles que atrapalham o desempenho dos relacionamentos ou grupo, e os Conflitos Funcionais Construtivos que são aqueles que proporcionam o melhoramento do desempenho de uma relação ou grupo (ROBBINS, 2005).

Classificam-se também quanto ao tipo de relação estabelecida entre os participantes do conflito: de vizinhança, familiares, comerciais, escolares, trabalhistas, que envolvem entes públicos.

O conflito possui consequências negativas ou destrutivas a partir da insatisfação dos envolvidos, e o sentimento de perda no resultado das contendas. Já o sentimento é de ganho quando acontece satisfação dos envolvidos no resultado que apresenta consequências produtivas do conflito, apresentando-se construtivo quando os efeitos satisfatórios são para todos os participantes e não somente para alguns (ROBBINS, 2005).

Logo, a visão do conflito encarada como a manifestação das diferenças dos diferentes, aparece como um fenômeno positivo que não deve ser ignorado ou evitado a qualquer custo, nem mesmo ser resolvido de forma dominadora ou imposta, de maneira que o aproveitamento da energia do embate resultante da divergência de ideias, visões e interesses contribua para a construção de relacionamentos mais produtivos e abra novas possibilidades para as partes.

Follett (1971), ao se referir ao Conflito Construtivo, atribui extrema importância às divergências, por entender que são reveladoras das diferentes opiniões que se manifestarão em um dado momento, seja ou não de forma danosa.

2.2.3 Efeitos de cooperação e competição

Situação cooperativa: quando um participante se comporta de maneira a aumentar suas chances de alcançar o objetivo, passa a aumentar também as chances para o outro alcançar seu objetivo.

Situação competitiva: quando um participante se comporta de forma a aumentar suas próprias chances de sucesso, passa a diminuir as chances dos outros (DEUTSCH, 1973).

2.3 ORIGEM DO CONFLITO

2.3.1 Um caso concreto

É imperioso delinear a origem do conflito e para tanto, inicialmente, passar-se-á a esplanar uma situação experimentada.

Certo dia, uma aluna aborda a professora ao sair da sala de aula e confessa não estar mais aguentando os problemas enfrentados perante à instituição que estuda, afirmindo que se encontrava disposta a levar o seu caso para que um juiz pudesse resolver, visto que já havia feito diversas reclamações perante a secretaria e não era atendida em seu pleito.

A aluna se expressava em voz alta e para as pessoas que circulavam nos corredores do prédio dava a entender que se tratava de uma discussão, porém a professora só fazia escutar e balançar com a cabeça, demonstrando que estava compreendendo a fala da aluna. Pela alegação, sua insatisfação dava a entender que se relacionava a algum professor. Argumentava que durante os períodos passados o mesmo não havia transmitido o conteúdo programático integralmente e que, passados diversos meses, ela pretendia receber de volta o dinheiro que havia pago pela disciplina, sob o argumento de que nada havia aprendido ou então colocaria a instituição na justiça, pois em suas palavras aquela situação era um absurdo.

Por sua vez, em seu relato, a instituição não aceitou devolver a quantia paga pela matéria de forma alguma, visto que em seus registros não constava qualquer falta do

professor àquela matéria e nem outra reclamação. Supondo que tanto a aluna quanto a instituição estavam dizendo a verdade, está-se diante de um verdadeiro conflito? O que deve ser feito? Se as pessoas ficam magoadas e se desentendem, pronunciam ameaças e violências, quem está com a razão? Quem está falando a verdade? As duas partes estão com razão?

No caso, tendo a jovem efetuado o relato de sua insatisfação, passou a ser indagada pela professora apenas se durante todo o período em que estudou com o referido professor do qual demonstrava insatisfação, chegou a formalizar alguma reclamação junto ao mesmo, ou levado ao conhecimento da direção da instituição, tendo a mesma respondido que não, e que havia realizado as provas normalmente, porém com avaliação insatisfatória, sem que tenha oferecido qualquer recurso. Depois da indagação da professora, não houve notícia de que a jovem tenha acionado a justiça ou tenha tocado no assunto novamente, continuando a frequentar as aulas normalmente.

Sobreleva notar, que situações aparentemente simples em que há tendência a serem agravadas podem ser analisadas mais profundamente e revelar-se um grave conflito que se formou na superfície, só fazendo aparecer após a abertura da comunicação rompida e a busca pela compreensão despertada nos próprios atores envolvidos no conflito, fazendo emergir emoções e subjetividades, pois os conflitos podem ser olhados sob a existência de diferentes lentes, sob diversas formas ou ângulos.

2.3.2 Lentes do conflito

A teoria de Interação e Resposta ao Conflito de Follett (1971), afiançada na apostila do Curso de Resolução de Conflitos para Representantes de Empresas, da Escola Nacional de Mediação do Brasil (ENAM) (BASTOS, 2014, p.41-75), assinala que o conflito pode ser identificado por diversas lentes assim classificadas:

2.3.2.1 *Lente 1 — Natureza do conflito*

A natureza do conflito pode ser avaliada a partir de três dimensões: percepção, emoção e comportamento, podendo variar conforme a sua intensidade e duração. O conflito como Percepção está relacionado ao reconhecimento de uma incompatibilidade de interesses, necessidade ou valores e a partir do momento que é percebido, por um ou mais envolvidos, já existe um conflito, pois aqui o que prevalece é a identificação das diferenças de interesses. “É a interação de pessoas interdependentes que percebem objetivos incompatíveis e interferências mútuas na consecução desses objetivos” (FOLGER, 1997). Como emoção, o conflito se refere aos sentimentos que envolvem reação emocional, sinalizando o desacordo. Por exemplo: raiva, medo, tristeza, desesperança. Como comportamento, é representado pelas ações adotadas pelos envolvidos no conflito para expressar os sentimentos, articular percepções e atender as necessidades. Por exemplo, comportamento de dominação ou de violência (negativa-destrutiva) ou uma ação conciliatória (positiva-construtiva). Uma dimensão

afeta as outras duas, ou seja, numa determinada divergência de interesses (percepção), haverá o sentimento de conflito (emoção) e adoção de ações (comportamento) (BASTOS, 2014).

2.3.2.2 Lente 2 – Causa do conflito ou bloqueio a resolução

O que para Moore (1998) é o chamado “círculo do conflito”, que são classificados como conflito desnecessário (que podem levar a conflitos irreais) e conflito genuíno (que são reais e difíceis de alteração). Como conflitos desnecessários estão: os de relacionamentos, de valores e de informações. Os conflitos genuínos são os conflitos estruturais e de interesses.

Conflitos de relacionamentos: geralmente são causados por fortes emoções negativas, falsas percepções ou estereotipadas, falsa comunicação ou condutas negativas repetitivas. Essas condutas levam aos chamados conflitos desnecessários e podem ocorrer mesmo diante da ausência de condições objetivas para a formação de um conflito, como, por exemplo, interesses incompatíveis (BASTOS, 2014).

Conflitos de Valores:³⁶ são os conflitos causados por crenças incompatíveis, ou percebidas como incompatíveis. Ocorre quando uma pessoa tenta impor um conjunto de valores a outra pessoa, ou pretende impor um sistema de

³⁶Os valores como crenças que as pessoas empregam para dar sentido as suas vidas. Os valores explicam o que é bom ou mau, verdadeiro ou falso, justo ou injusto. As pessoas muito diferentes podem viver juntas em harmonia com sistemas de valores (BASTOS, 2014, p.50).

valores que não admite crenças divergentes (BASTOS, 2014).

Conflitos de Informações: acontecem quando falta às pessoas a informação necessária para a tomada de decisões corretas, quando estão mal informadas, quando interpretam a informação de modo distinto ou quando discordam sobre que informação é importante. Os conflitos de informações podem ser considerados desnecessários ou também autênticos, a depender do tipo de informação (BASTOS, 2014).

Conflitos de Interesses: são causados pela competição entre necessidades incompatíveis de cada parte (ou percebidas como tais). Aparecem quando cada parte acredita que para satisfazer suas necessidades deve sacrificar as necessidades do oponente. Os conflitos fundamentados em interesses ocorrem sobre três aspectos, que devem ser levados em conta conjuntamente:

- a) aspectos substanciais: quando envolve no conflito benefícios tangíveis (como dinheiro, recursos físicos, tempo etc.);
- b) aspectos procedimentais: se refere a maneira como o conflito deve ser resolvido (processos de interação, comunicação ou de tomada de decisão);
- c) aspectos psicológicos: refere-se às percepções de confiança, desejo de participação, respeito, etc. (BASTOS, 2014).

Os Conflitos estruturais: têm como causa estruturas opressivas de relacionamentos humanos, que por vezes são configuradas por forças externas às pessoas envolvidas no

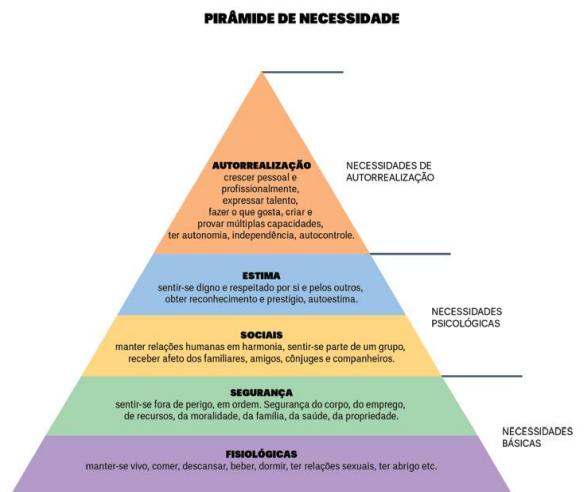
conflito, tendo como exemplo frequente, dentre outras condutas, a autoridade; disponibilidade e distribuição de recursos; parâmetros legais; processos de tomada de decisão; fatores geográficos (distância ou proximidade); estruturas organizacionais; pressões políticas. Durante o processo de resolução do conflito, pode acontecer que essas estruturas sejam alteradas ou modificadas, porém, é comum fazer parte da resolução a aceitação da dificuldade de alteração de elementos estruturantes (BASTOS, 2014).

A partir do círculo do conflito, aparece ainda o Bloqueio à Resolução, que pode ocorrer nos relacionamentos e ainda por informações incorretas ou incompletas, e que somente após esses pontos serem esclarecidos, é que prosseguirá a possibilidade de resolução do conflito, observando no curso da contenda influências históricas das pessoas e de suas raízes, que não pode ser resolvida ou dissolvida sem a devida compreensão (BASTOS, 2014).

A outro tanto, partindo das reflexões de Ramón Heredia (BASTOS, 2014) aparece a forma tridimensional das fontes de conflitos (teoria nomeada de cogumelo do conflito), mecanismo que possibilita melhor entendimento do conflito bem como o planejamento para lidar com ele. Como primeira análise está a aparência externa do conflito (o chapéu do cogumelo), que são conflitos estruturais, de informação, interesses, de valores, de relação ou de informação. Depois, no centro do chapéu do cogumelo surge a comunicação, uma vez que conflitos surgem pela falta ou má comunicação, sendo este um fator importante, considerando que é a partir daí que os conflitos se resolvem ou se intensificam, considerando os mais diversos fatores

que podem contribuir para a problemática da comunicação, como cultura, sexo, idade, classe, ambiente, grau de estresse, experiências e interações passadas. Depois da comunicação, aparecem as emoções, que sempre estão presentes em situações conflituosas e são protagonizadas, geralmente, pelas contendas negativas. No final, na base do pé do cogumelo, se encontram as necessidades, estas mais essenciais e duradouras que os interesses, estes com um maior grau de superficialidade e transitoriedade.

Figura 1 — Pirâmide de Maslow: Divisão hierárquica das necessidades, dispostas em níveis



Fonte: Figura retirado Manual de Resolução de Conflitos para Representantes de Empresas (BASTOS, 2014, p. 56).

2.3.2.3 Lente 3 — Estrutura do conflito

Iniciado o conflito, surgem os seus traços definidores que formam sua estrutura, composta pela interação dos três elementos que, combinados ou isolados, podem ser a causa do problema e sempre estarão presentes: pessoas, processo e problema. 1) Pessoas: ao se analisar um conflito o primeiro passo é compreender o seu grau de intensidade em relação a essas pessoas, ou seja, quem está envolvido e qual seu papel, seus aspectos psicológicos, valores, interesses, necessidades e sentimentos que motiva suas ações, suas diferenças de percepção do problema. 2) Processos: trata-se da maneira como se desenvolve a contenda, ao modo como são tomadas decisões ou como as pessoas pretendem resolvê-lo, para o bem ou para o mal. É nesse processo que surgem os ressentimentos, a sensação de indefesa e as tendências em apoiar-se mais em suas posições e escutando cada vez menos o outro. 3) Problema: são as diferenças e os assuntos enfrentados, o ponto crucial do conflito, o problema global que se deve resolver (BASTOS, 2014).

2.3.2.4 Lente 4 — Dinâmica do conflito

Dinâmica do conflito é a forma como o conflito se desenvolve, seu enfrentamento de forma construtiva ou destrutiva. Não resolvido imediatamente, o conflito entra em processo de crescimento, se intensificando, com a capacidade de subida até alcançar o seu estancamento, e assim permanece paralisado em suas altas e baixas, até que

os conflitantes assumam a interdependência, iniciando um processo de decrescimento.

Figura 2 - Espiral do conflito



Fonte: Figura retirada do Manual de Resolução de Conflitos para Representantes de empresas (BASTOS, 2014, p.64).

O processo de crescimento do conflito é denominado de espiral do conflito, que concerne na progressão das relações conflituosas, como resultado de um círculo vicioso de ação e reação que intensificam os conflitos; ou seja, cada reação vai se tornando mais dura do que a ação precedente, assim, criando uma nova questão de divergência ou disputa.

O comportamento ou resposta circular que se instaura na situação conflituosa ou no grupo pode sugerir duas espirais opostas: um círculo vicioso e negativo, que leva à esterilidade e à desagregação, ou um círculo virtuoso e positivo, que leva à criatividade e ao desenvolvimento dos seres humanos, dos grupos ou das organizações (FOLLETT, 1971).

2.3.2.5 Lente 5 – Respostas ao conflito

As respostas se referem as maneiras de lidar com o conflito, tendo como principais formas de enfrentamento: dominação, concessão ou integração.

Follett introduziu o conceito de circularidade na interação dos seres humanos, desenvolveu as teorias da interação e resposta circular. Como a primeira estudiosa no assunto, explica que as relações entre as pessoas estão em constante modificação e que o simples contato entre duas pessoas que se relacionam já é capaz de produzir alteração na forma como cada uma vê determinada questão. Ela defende que há influências recíprocas entre os envolvidos no conflito ao formularem suas opiniões e que a recepção de cada nova percepção tem poder de alterar a forma do pensamento, num ciclo contínuo e vicioso.

Follett propôs então três alternativas possíveis para responder ao conflito, considerando apenas uma delas a ideal:

- a) **a dominação:** tem base na situação posicional de cada parte na busca por satisfazer seus próprios desejos, sufocando o conflito pela dominação de um dos lados, onde o mais forte predominará tendo como resultado o atendimento de todas as suas exigências, em detrimento do outro lado que em nada será atendido. É o método ganha-perde que é considerado destrutivo, pois pela dominação de uma parte sobre a outra são criados ressentimentos e mágoas;

- b) **a concessão:** segundo método criado por Follett em que os dois lados cedem um pouco adotando um meio-termo, a barganha como solução, e que ela nomeou de “conciliação”, considerando esse método como uma alternativa nociva para ambos os lados, porque o que se consegue é apenas uma trégua para o conflito e não serão atendidas plenamente as reivindicações de nenhum dos lados. Considerando que nessa modalidade cada parte busca conseguir a totalidade dos seus desejos ou interesses, o conflito pode ressurgir de uma forma mais hostil;
- c) **a integração:** método que busca satisfação conjunta dos desejos de todas as partes conflitantes e nenhum lado sacrifica seus interesses, possuindo regras definidas, ou seja, os próprios envolvidos analisariam sua situação frente aos problemas, participando democraticamente do processo de tomada de decisão para produzirem suas próprias soluções. Para Follett a solução ideal, uma vez que neste modelo a resposta ao embate deve ser pensada, inovada, criada, não possuindo modelo pronto nem concretizado, ou seja, a Integração parte da premissa do reconhecimento de que o conflito existe porque demandas não são atendidas, que as demandas devem ser supridas, não suprimidas. Com esse pensamento, ela também reconheceu a impossibilidade de resolução de todas as disputas por esse método que, embora ideal, nem sempre é

a real, pois em muitos casos os outros métodos — conciliação e até dominação — se mostram alternativas concretas (FOLLET, 1971).

Instalado o conflito ou disputa, as soluções somente podem ser encontradas com interação participativa de todos os envolvidos. O comportamento circular se relaciona à liberdade na exposição de ideias postas em uma discussão aberta, ideias que são recolhidas e podem ser absorvidas pela parte contrária, sobre elas, se oferecendo uma nova interação ou integração das diferenças para a criação de soluções.

Principais regras da integração:

- a) expor as ideias numa discussão aberta colocando todas as cartas na mesa, o que significa a revelação do conflito com o enfrentamento da verdadeira questão com a exposição dos interesses de cada lado para exame, visto que, às vezes, as reais questões não estão em evidência;
- b) dividir o problema em suas várias partes, com as exigências de ambos os lados, dividindo-as em suas partes constitutivas;
- c) antecipar a resposta: apresentar proposta de forma a antecipar as necessidades do outro certamente causará efeito positivo na negociação (BASTOS, 2014).

Principais obstáculos à integração:

- a) **a dominação:** apesar de ser comum colocar-se em situação de oposição diante de um conflito, esse modo deve ser evitado, e ceder lugar à compreensão de que as vantagens para o comportamento da integração permitirão o sucesso das negociações;
- b) **a linguagem utilizada:** a fala que desperta antagonismo também deve ser evitada, por exemplo: ao invés de dizer “Eu não disse isto” deve se dizer “Desculpe, creio que eu não me expressei claramente”;
- c) **o treinamento para integração** é imprescindível para o domínio das técnicas da integração e mudança de paradigma que requer tempo, esforço, consciência e paciência. A sua falta normalmente se evidencia pela falta de treinamento na “arte” do comportamento cooperativo, prejudicando a negociação (BASTOS, 2014).

2.3.2.6 Lente 6 — Funções do conflito

A moderna teoria do conflito procura encará-lo positivamente e de forma a fulminar com a perspectiva de que o conflito leva necessariamente a maus resultados e que, por essa razão, deve ser evitado e não encarado. O conflito existe e não deve ser eliminado, mas manejado. O conflito em si é neutro, não é positivo e nem negativo, porém a forma de enfrentamento é que fará seu curso tomar proporções

destrutivas ou produtivas, pois o homem é que define, segundo suas percepções, se ele é bom ou mau, pois dentro das funções positivas o conflito previne a estagnação e conquista a evolução estimulando novos interesses e possibilidades (BASTOS, 2014).

Para Deutsch (1973) “Felizmente, ninguém tem de encarar o prospecto de uma existência sem conflitos. O conflito não deve ser eliminado nem suprimido por um longo tempo” e proporciona três tipos de mecanismos:

- a) mecanismo estabilizante: porque busca a resolução de uma tensão entre antagonistas, tem funções integradoras e estabilizantes para o relacionamento. Os inúmeros conflitos experimentados podem servir para eliminar as causas de dissociação e restabelecer a unidade;
- b) mecanismo de revitalização ou criação de novas normas a novas condições: porque em sistemas rígidos esse mecanismo é ignorado ou não observado geralmente e suprimindo o conflito, um sinal de aviso geralmente útil acaba abafado, aumentando, assim, o perigo de haver um colapso catastrófico. A evolução das normas jurídicas na sociedade decorre de conflitos instaurados, exemplo disso a lei seca que decorreu dos diversos conflitos relacionados a acidentes de trânsito;
- c) mecanismo de rejeição de uma acomodação anterior entre as partes: porque na medida em que a explosão de um conflito indica essa rejeição, um novo equilíbrio pode ser estabelecido e o

relacionamento pode prosseguir sobre novas bases, exemplo a perda de clientes para a concorrência indica essa rejeição a empresas acomodadas que não buscam inovação em seus produtos/serviços/atendimento, como no mundo contemporâneo e diante novas tecnologias uma faculdade que passa a oferecer os cursos de graduação e pós-graduação, MBA na modalidade EAD com campus virtual para as pessoas que trabalham e não dispõem de tempo e nem recursos suficientes para frequentar horas determinadas das aulas ou residem muito distante da instituição. Então pode-se perceber os conflitos com a clientela como uma oportunidade de melhoria, especialmente no crescimento e relacionamento (Deutsch, 1973).

2.3.2.7 Lente 7 — Meios de Resolução

Existem vários meios de solucionar conflitos, divididos em três grandes grupos: autotutela, heretocomposição e autocomposição. Moore (1998):

2.3.2.7.1 Autotutela

Método extralegal, utiliza meios de coerção que obriga um oponente a ceder ou se submeter ao mais forte. Não possui base em um processo socialmente aceitável, como a violência ou coerção física daquele que tem poder suficiente para prejudicar o oponente e a ação direta não

violenta como a greve e as manifestações. Também pode envolver violação de regras sociais para despertar a consciência do adversário (desobediência civil) (MOORE, 1988).

2.3.2.7.2 Heterocomposição

Já a heterocomposição reduz o controle que envolvidos têm sobre o resultado da demanda, pois aqui o poder decisório é transferido para o terceiro que decide, conforme os fatos e o direito. Modelo ganha-perde que são:

- a) decisão administrativa, que ocorre no interior de uma organização;
- b) arbitragem, processo privado onde os interessados atribuem a um terceiro neutro, sem interesse na causa, o poder decisório (árbitro), que prolatará decisão visando encerrar a disputa, os procedimentos se assemelham ao processo judicial, apesar de as regras quanto às provas poderem ser flexibilizadas, por se tratar de uma heterocomposição privada (Lei nº 9.307/96). As sentenças arbitrais são executadas pelo Poder Judiciário como sentenças judiciais. Esse procedimento é mais sigiloso e célere que o processo judicial, na maior parte dos casos;
- c) decisão judicial é a intervenção de uma autoridade institucionalizada para resolver disputa, onde se desloca o processo de resolução do domínio privado para o público. Os juízes decidem as

demandas conforme a Lei, havendo lacuna, recorrerá à analogia, aos costumes e aos princípios gerais de direito (como exemplo a CF/88, a dignidade humana, igualdade, liberdade etc.), conforme estabelece o artigo 4º. Da LINDB — Lei de Introdução às Normas de Direito Brasileiro. O resultado é compulsório e indica quem ganha e quem perde;

- d) decisão legislativa (leis): o resultado do julgamento é feito por meio de outro processo do tipo ganhar-perder: a votação. O indivíduo só tem influência sobre o resultado final quando ele pode pressionar os legisladores (MOORE, 1988).

2.3.2.7.3 Autocomposição

Configurando o objeto deste estudo, os processos autocompositivos compreendem a negociação, mediação e conciliação.

- a) **negociação:** as partes se unem diretamente e voluntariamente, sem a presença de um terceiro, informando uma à outra sobre suas necessidades e interesses em resolver questões;
- b) **conciliação/mediação:** forma indireta de autocomposição em razão da presença do terceiro imparcial e neutro, quando não é possível realizar negociação direta. Chamado conciliador e mediador, o tercio deve ajudar os envolvidos no conflito encontrarem solução para a problemática atuando como um facilitador da comunicação, sem

impôr um acordo, as partes é que detém o poder decisório baseada em seus interesses com base no ganha-ganha, ou seja, diferentemente das outras modalidades, todas as partes ganham, pois decidem conforme seus interesses. O conciliador pode sugerir a geração de opções de solução e é recomendada para relações circunstanciais, porém, na mediação não existe óbice a que haja geração de ideias, mas neste modelo recomenda-se que as partes alcancem sozinhas as suas próprias conclusões nas relações continuadas. Pode ainda acontecer a mediação e conciliação de forma integrativa (MOORE, 1988).

2.3.2.8 Pedagogia empresarial

No meio organizacional a moderna Teoria do Conflito apresentada por Follet e Deutsch trouxe grande contribuição por meio da recontextualização acerca das definições de conflito, apresentando teorias construtivistas para solucionar impasses, como fenômeno natural nas relações humanas, referenciadas como processo evolutivo e potencial de contribuição positiva nas interações pessoais e também nas organizações. Diante de situações conflitantes e utilizando técnicas adequadas, o conflito se revela como um importante meio de conhecimento, amadurecimento e aproximação de seres humanos, desenvolvendo alterações éticas importantes e responsabilidade profissional (SOUZA, 2009).

2.3.3 Cosmovisão do conflito

No modo particular que cada ser humano tem de perceber o mundo, o que cada pessoa é ou defende, a visão ou a percepção que se tem da realidade e do grande conflito entre o bem e o mal, da grande guerra em que toda humanidade faz parte, cada qual com suas produções de subjetividades, com suas formas de perceber esse duelo em suas vidas e de realizar escolhas para seguir no caminho do desenvolvimento, depende da forma como cada pessoa encara dada situação.

A cosmovisão, como a maneira subjetiva de ver e entender o mundo, contribui para o entender do conflito contemporâneo, em especial nas relações humanas e o papel do indivíduo na sociedade cada vez mais fluida³⁷, assim como em seu papel primordial de oferecer a visão de mundo, encontrar respostas para questões filosóficas de base, como a finalidade da existência humana e o entendimento das diferenças de ideias e opiniões (KARNAL, 2015).

No seu sentido linguístico, é isso mesmo que a define. Do grego *kósmos* + *visão*, compreende um “sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do Universo e a concepção do mundo” (MICHAELIS, 2015).

No ambiente cristão, a Bíblia Sagrada revela a cosmovisão acerca da natureza humana, do mundo, da verdade, da moralidade, dentre outras visões, conflitando com a cosmovisão secular ou humanista, como exemplo, em relação à moralidade. Enquanto o mundo defende uma moral

³⁷Conf. nota 31.

relativa, a Bíblia a revela como absoluta. E a Escritura diz: “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e ainda quando for velho não se desviará dele” (Provérbios 22, 6).

No campo da natureza humana, para o cristão, o homem nasce bom (Eclesiastes, 7, 29) e todos aqueles que nascerem de novo através da palavra do Espírito Eterno são bons diante de Deus, e produzem o bem (João 35); (Ezequiel 36, 25-27), logo, está escrito: “Assim, toda a árvore boa produz bons frutos, e toda a árvore má produz frutos maus” (Mateus 7, 17) (BÍBLIA, 2003). Enquanto no mundo há estudiosos que defendem os traços fisionômicos como reveladores da conduta má e delinquente do ser humano, ou seja, atestaria sua pré-disposição ao crime. Logo, os dois lados não podem estar com a verdade ao mesmo tempo, o que fomenta a importância de análise, numa perspectiva de cosmovisão do conflito, sua utilidade como instrumento revelador da subjetividade dos indivíduos, bem como de sua compreensão individualizada e respeitada acerca do problema apresentado (BALERA e DINIZ, 2013).

2.3.3.1 As seis cosmovisões que são dominantes no mundo³⁸

- 1) Cristianismo: a cosmovisão cristã de um lado, que tem Jesus Cristo como "o caminho, a verdade e a vida" (João 14, 6) que se apresenta como base da civilização ocidental;

³⁸Noebel, 2011. Compreendendo as seis cosmovisões existentes no mundo. Data da publicação 23/03/2011. Transferido para área pública em 22/07/2012. Disponível em: <<http://www.espada.eti.br/cosmovisao.asp>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

- 2) Islamismo: Todo um modo de vida é um sistema social, político e jurídico que envolve tudo, e que gera uma cosmovisão peculiar para si mesmo);
- 3) Humanismo secular: (ou humanismo laico, cosmovisão dominante na maioria das universidades dos países ocidentais. Os humanistas seculares utilizam a sala de aula como incubadora para doutrinar alunos em suas ideias ateístas);
- 4) marxismo (cosmovisão militantemente ateísta e materialista);
- 5) humanismo cósmico (consiste de dois movimentos espirituais inter-relacionados. O movimento da Nova Era que mistura antigas religiões orientais, em especial o hinduísmo e o zen-budismo e o neopaganismo, que inclui as práticas ocultistas e o xamanismo indígena, e são focados nas religiões pagãs do passado, que não se interessam pela Nova Era;
- 6) pós-modernismo, a respeito do qual Moreland (2005, apud Noebel, 2011) afirma que: "O pós-modernismo representa uma forma de relativismo cultural sobre coisas como a verdade, a realidade, a razão, os valores, o significado linguístico, o 'eu' e outras noções." Estas cosmovisões, embora divergentes nos seus detalhes, convergem na oposição ao cristianismo bíblico.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, DO ENSINO INFANTIL AO SUPERIOR

3.1 MUDANDO PARADIGMAS: MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR E O DESPERTAR DAS CONSCIÊNCIAS

Esta investigação tem como objetivo buscar na mediação de conflitos mecanismos para sua utilização como prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem, por se revelar elemento transformador de consciências e paradigma de autonomia transmoderna na sociedade contemporânea, sua interdisciplinaridade para disseminar cultura de paz entre os profissionais sociais, corpo discente e seus entornos diante da realidade violenta avistada nas instituições, principalmente para o despertar do exercício da cidadania e respeito às diferenças.

A função social da escola reveladora de possibilidades transformativas, pelo bem delineado pensamento educacional de Paulo Freire como integrante de lutas pela democratização do ensino, sempre atento às necessidades de seu tempo e aberto à participação popular desde suas primeiras experiências educativas e método revolucionário, que alfabetizava e conscientizava ao mesmo

tempo em apenas 40 horas, faz extrair dos seus ensinamentos respostas para as necessidades contemporâneas de adequação dos métodos educacionais para os novos tempos (FREIRE, ano 1970).

A crescente prática da mediação de conflitos no Brasil e na América Latina, também já expandida em outros continentes, vem trazendo abertura para o desenvolver da cultura comunicativa e libertadora das produções de subjetividades diante de um mundo globalizado e conectado, mas onde seus componentes, enquanto sujeitos sociais, necessitam adequar-se às transformações da sociedade, desenvolver habilidades para o exercício pleno da sua autonomia pensante e possibilitar capacitação para o enfrentamento dos conflitos necessários ao desenvolvimento de qualquer sociedade, mas sem perder a capacidade de conviver com regras disciplinadoras na convivência pacífica em grupo de forma a evitar conflitos negativos ou mesmo minimizá-los para a redução dos danos.

O ato de comunicar-se, segundo a ótica freiriana, é algo necessário às práticas educativas para a transformação e libertação, pois se encontra inserido nos princípios da mediação de conflitos, que tem apresentado grande eficiência não só em resolver problemas, mas também e principalmente proporcionando abertura da comunicação, despertar das consciências e melhoramento das relações pessoais e organizacionais, de forma a praticar a escuta proativa³⁹, garantidora da oportunidade e valorização de

³⁹No sentido de proporcionar ao outro a escuta interativa ou produtiva, a depender da necessidade do momento.

espaço à outridade⁴⁰ proporcionados pela sinceridade, o respeito e a humildade, como elementos de compreensão além das palavras e emoções na busca e valorização criativa da dignidade humana.

Nesse aspecto, coaduna-se o magistério de Mendonça (2006, p.125):

A Mediação de Conflitos, inserida na contemporaneidade, desenvolvendo-se, já apresenta diversas características desejadas e idealizadas para uma Transmodernidade, como a complexidade, reconhecimento da alteridade, transdisciplinaridade etc. Tende ao crescimento e abertura, pois seus resultados apresentam grande eficiência na resolução de conflitos, no melhoramento da qualidade de vida e no desenvolvimento de uma consciência eco-psico-pedagógicas nos seres humanos.

No mesmo sentido, é válido evocar Habermas (2003) sobre a “consciência moral e o agir comunicativo”, como uma teoria discursiva da ética que defende teses universalistas para o poder argumentativo dos discursos e seus pressupostos pragmáticos, bem como se referindo à ética do discurso na teoria do desenvolvimento da consciência moral. Aponta que a capacidade do julgar moral está, invariavelmente, presente em toda trajetória do desenvolver humano, ou seja, da infância até à fase adulta, passando pela adolescência, e cuja fundamentação consiste essencialmente:

⁴⁰Relativo ao outro (alteridade).

Primeiro, um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação dos sentidos de pretensões de validez normativa [...] Pode-se interpretar a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por L. Kohlberg e seus colaboradores como oferecendo tal confirmação. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta, passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais (HABERMAS, 2003, p.143-144).

Logo, conforme o autor, considerando a teoria do desenvolvimento da consciência moral de Lawrence Kohlberg dentro da perspectiva da ética, a ligação entre a teoria normativa (teoria da justiça de Rawls) e a teoria psicológica, consiste em que, para que haja oposição às éticas universalistas, geralmente se recorre ao “fato de que as outras culturas dispõem de outras concepções morais” e para quem a ética do discurso representa “um procedimento rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo” (HABERMAS, 2003, p.148).

Para representar a garantia da imparcialidade na formação do juízo e a importância do procedimento da ética do discurso neste processo, Habermas referencia a ligação da

Teoria Normativa de Rawls com a Teoria do Desenvolvimento da Consciência Moral de Kohlberg, como importantes pressupostos a serem considerados, inclusive quanto às considerações das concepções culturais-morais de outras culturas ao opor-se às teorias universais, já que para Rawls, ao considerar que em uma sociedade muitas coisas podem ser consideradas como justas e injustas, o desenvolver de sua teoria teria como base de justiça a equidade, o respeito aos princípios universais de validade dos direitos e deveres para todos, como objetivo de superação do utilitarismo⁴¹. Essa teoria proposta por Rawls, expressada pela universalização dos princípios reguladores do agir humano e social, independentemente da posição em que se encontrem, definido como uma espécie de acordo hipotético entre os atores, se produz através do acolhimento e da escolha dos princípios da justiça que devem ser vinculados às instituições sociais, estas representando um sistema público de regras de conduta, pois entende que a cooperação social possibilita melhores condições de vida quando comparadas à possibilidade de cada um viver e se organizar individualmente, segundo os seus próprios interesses.

Quanto a Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, Habermas em seu discursivismo ético, privilegia as características do juízo moral como uma “aproximação

⁴¹Na Teoria Comunitária a preocupação central está na comunidade, tem como principal afirmação a relevância dela para a construção da boa sociedade. Já a Teoria Utilitarista busca maximizar a utilidade como norma de ação individual, das instituições, com critério de justiça política baseada na utilidade. Disponível em:

<https://www.imed.edu.br/Uploads/micimed2014_submission_175.pdf>. Acesso em: 25 mar 2017.

gradual das estruturas de avaliação imparcial e justa de conflitos de ação moralmente relevantes”, asseverando quanto a uma hierarquia de níveis ou estágios de aprendizagem distintos com o seguimento da mesma linha de pensamento de Piaget, aponta a distinção de Kohlberg sobre o juízo moral em seis níveis, e que podem ser compreendidas nas dimensões da “reversibilidade, universalidade e reciprocidade”, agrupando-os dois a dois em três níveis de desenvolvimento, em síntese (HABERMAS, 2003):

3.1.1 Níveis de desenvolvimento da consciência moral, segundo Habermas

3.1.1.1 Nível A — Nível pré-convencional

O Nível pré-convencional está caracterizado em dois estágios: 1) o estágio do castigo e da obediência: relacionado ao desenvolvimento cognitivo (pensamento lógico), considera condição necessária, mesmo que insuficiente, para o desenvolvimento moral. Seu conteúdo dita que o direito é a obediência literal às regras e à autoridade, ou seja, evitar o castigo e não fazer mal físico. Habermas explica que aqui o direito é evitar a infração das regras, “obedecer por obedecer” evitando causar dano físico à pessoa e à propriedade. Já a razão para fazer o que é direito se relaciona ao desejo de evitamento do castigo e do poder superior das autoridades; 2) o estágio do objetivo instrumental individual e da troca: nesse estágio, o direito é seguir as regras quando elas forem do seu interesse, ou seja, agir para satisfação de

interesses e necessidades próprias, deixando que os outros também o façam. Nesse estágio o direito é também considerado como equidade, o que é equitativo, uma transação ou troca igual. A razão para obedecer às regras tem relação com o servir aos interesses e as necessidades pessoais, precisando reconhecer que as outras pessoas no mundo também os têm. Nessa fase a criança é sabedora da existência de normas sociais, o que se pode ou não fazer, porém estas normas permanecem externas e são obedecidas por duas razões: evitar o castigo e satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas pela recompensa (HABERMAS, 2003).

3.1.1.2 Nível B — Nível convencional

O Nível convencional está caracterizado em dois seguintes estágios: 3) estágio das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade (concordância interpessoal): em seu conteúdo dita que o direito correspondente a desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), que se preocupa com os outros, com seus sentimentos, manter-se leal e conservar confiança dos parceiros, bem como estar motivado a seguir regras e expectativas. Então, neste estágio, correto é corresponder ao que as pessoas que são próximas esperam, ou o que as pessoas esperam, geralmente, daquelas outras em seu papel como filho, irmã, amigo, etc., ou seja, “ser bom” é importante e, dentre outros aspectos, significa mostrar confiança, lealdade, respeito e gratidão com os outros, preservando os relacionamentos mútuos; já as razões para

fazer o que é direito se relacionam a necessidade de ser uma pessoa boa aos seus próprios olhos e aos olhos das outras pessoas, importando-se com elas, pois não se deve fazer aos outros o que não gostaria que fizessem a si, ou seja, esta é considerada pelo autor como a “Regra de Ouro”, pois ao colocar-se no lugar do outro, quer-se um bom comportamento de si próprio. 4) É o estágio da preservação do sistema social e da consciência: em seu conteúdo dita que o direito é exercer seu dever na sociedade, apoiar e manter a ordem social e bem-estar da sociedade. Então, o direito é cumprir os deveres concordantes, contribuindo para a sociedade e apoiando as leis, exceto quando estas são conflitantes com outras regras de direitos e deveres sociais estabelecidos. Quanto as razões para fazer o que é direito, estão relacionadas à manutenção do funcionamento da sociedade como um todo, com o autorrespeito ou consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si ou considerando as consequências: “E se todos fizessem o mesmo?” Nesta fase já se encontram interiorizadas as regras e expectativas sociais no sujeito, não há confusão entre o justo e o injusto, com o que leva ao castigo ou recompensa, mas definição com as normas sociais instaladas, pois a moralidade diz respeito a cumprir o ordenamento, subordinando as necessidades individuais às normas sociais. Nesta fase já se encontram interiorizadas as regras e expectativas sociais, não há confusão entre o justo e o injusto, com o que leva ao castigo ou recompensa, mas definição com as normas sociais, pois a moralidade diz respeito a cumprir o ordenamento, subordinando as

necessidades individuais às normas sociais (HABERMAS, 2003).

3.1.1.3 Nível C — Nível pós-convencional ou baseado em princípios

O Nível pós-convencional está caracterizado nos dois últimos estágios. É a fase da maturidade (adulta), da moral e da autonomia do julgamento: 5) O estágio dos direitos originários e do contrato social ou da utilidade, traz em seu conteúdo o direito como sustentáculo dos direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando se conflitam com as regras concretas do grupo. O direito é estar consciente do fato de que há uma variedade de valores e opiniões adotadas por outras pessoas e que a maioria desses valores e regras são relativas ao seu grupo, que essas regras “relativas” devem ser apoiadas no interesse da imparcialidade, por se caracterizarem o “contrato social”. Porém, há valores e direitos “não-relativos” que devem ser apoiados em qualquer sociedade, independente de opiniões majoritárias dos grupos, tais como a vida e a liberdade. 6) O estágio de princípios éticos universais, presume orientação por princípios que toda a humanidade deve seguir. Quanto ao direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais, onde as regras particulares são, em geral, dotadas de validade, porque baseadas nos princípios universais de justiça, tais como a “igualdade de direitos humanos” e o respeito pela “dignidade dos seres humanos” enquanto indivíduos. Valores que reconhecidos também servem de base na geração e decisões particulares. A razão para fazer o

que é direito é o compromisso do indivíduo em relação aos princípios, pois enquanto racional, tem capacidade de perceber a validade e o seu compromisso com eles, considerando o caráter concordante (convencional) das regras e seu reconhecimento como forma ideal e capaz de gerar princípios éticos próprios, ou seja, as decisões morais são desenvolvidas a partir de direitos, valores e princípios compostos pelos indivíduos criadores de uma sociedade destinada às práticas benéficas. (HABERMAS, 2003).

Nessa fase, o valor moral depende menos da conformidade com sistema de regramento social ou normas morais e passa a depender mais da orientação do sujeito, fundado em princípios éticos universais, como a proteção do direito à vida, à liberdade e à justiça, ou seja, as normas sociais devem obedecer aos princípios éticos universais; representa a credibilidade do sujeito no valor da vida, marcado pelo respeito com o outro (HABERMAS, 2003).

Conforme Venturi (1995):

Baseado em pesquisas longitudinais, intergrupais e transculturais realizadas entre 1958 a 1978, Kohlberg sustenta como fatos psicológicos, as seguintes conclusões a respeito dos estágios: (1) o desenvolvimento cognitivo (pensamento lógico), é condição necessária ainda que não suficiente, para o desenvolvimento moral; (2) a sequência dos estágios morais, é hierárquica e invariante; (3) pode-se parar em qualquer estágio moral, em qualquer idade, ou excepcionalmente regredir, mas se se retoma o desenvolvimento, será necessariamente a partir do estágio então atual, e sem pular ou inverter a ordem dos seguintes; (4) Todo ser

humano parte do estágio 1 e possui potencial para chegar ao estágio 6, desde que as condições sociais o permitam e não interrompam o seu desenvolvimento cognitivo-moral; (5) a ampla variedade de condições sociais, culturais e religiosas não interfere na natureza sequencial dos estágios, apenas na velocidade com que se progride no ponto máximo que se atinge (VENTURI, 1995, p.68).

Assim, os níveis e estágios de desenvolvimento da consciência moral por Kolberg demonstram que a questão da moralidade é uma questão de maturidade e não de diversidade cultural, demonstrando que essa maturidade passa por diversas e diferentes fases do desenvolvimento das estruturas de raciocínio e julgamento. As especificidades culturais e sociais podem interferir no ritmo de progressão dos estágios e no ponto máximo a ser alcançado por cada indivíduo. Segundo Habermas:

A passagem de um estágio para o outro é caracterizado como “aprendizado” (HABERMAS, 2003, p. 154), processo este que é interpretado pelos autores, em concordância com Piaget, como um “desempenho construtivo do aprendiz” (HABERMAS, 2003, p.155), e que o “desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta, passando pela adolescência, segundo um modelo invariante” (HABERMAS, 2003, p.143-144).

A proposta de Habermas inclui a ética do discurso nessa concepção construtivista da aprendizagem e na

reflexão do agir comunicativo, de como é formada a concepção discursiva da vontade, que passa pela integração da teoria da comunicação com as conquistas da psicologia social, constituindo assim uma base sólida para uma filosofia moral que se utiliza da psicologia cognitiva de Kohlberg, com a sua tese do desenvolvimento moral, exposta nos estágios desse desenvolvimento e onde cada nível corresponde a um modo diferente de geração e solução dos conflitos morais, de forma a proporcionar o desenvolvimento da noção de justiça. Significa que o indivíduo em desenvolvimento vai transformando e diferenciando as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso, de forma que vai conseguindo resolver cada vez melhor o mesmo problema antes apresentado (HABERNAS, 2003).

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2003, p.166), numa perspectiva do agir voltado para o “entendimento mútuo” e como pressuposto de cidadania, direito de participação e comunicação, é definida em “o pano-de-fundo do mundo da vida”⁴² como um “processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações

⁴²Mundo da vida: termo da filosofia ligado principalmente com a fenomenologia de Edmund Husserl, definindo o que seria o reino do que é previamente dado à consciência “antes de tudo o que é estabelecido cientificamente [...] em fisiologia, psicologia ou sociologia” (Husserl, 1976 p.105). “Mundo-da-vida” é o terreno a partir do qual tais abstrações [da ciência] derivam, é o campo da própria intuição, o universo do que é intuível, ou ainda, um reino de evidências originárias, para o qual o cientista deveria se voltar para verificar a validade de suas idealizações, de suas teorias, posto que, a ciência interpreta e explica o que é dado imediatamente no “mundo-da-vida”. (AZEVEDO, 2011, p. 74).

imputáveis” ao tempo em que ele também “é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria”. As situações relevantes no mundo da vida⁴³ obrigam habitualmente a que os sujeitos resolvam os problemas que esse mesmo mundo lhe apresenta. Como indivíduos socializados, o produto das tradições, ou seja, os participantes da comunicação, funcionam com seus esforços interpretativos, valores e competências individuais, juntamente às solidariedades dos grupos integrados, utilizando um modo de agir que é voltado para o “entendimento mútuo”, o que difere da maneira utilizada pelas tradições culturais, que adota o modelo posicional e não de ação pelo foco no interesse em resolver a problemática através do exercício argumentativo, de um discurso prático capaz de suspender a questão da validade de uma norma controversa (HABERMAS, 2003).

O “mundo da vida” em sentido pragmático-linguístico remete imediatamente aos sentidos de crenças e valores compartilhados entre os falantes e que serve como pano de fundo ou base para a comunicação, podendo funcionar como elementos do consenso reflexivo, ou seja, após reflexão e discussão racional que se opera através da ação comunicativa, por exemplo, na hipótese de duas pessoas enfrentarem uma problemática, onde cada um defende uma posição contrária ao outro em determinados pontos, porém convergem sobre outros assuntos, estes se encontram implícitos em suas falas, não sendo

⁴³ Idem.

problematizados, permanecem assim na base da comunicação, porém, pode ser possibilitado que esse objeto da discussão seja elevado para o primeiro plano e entre para a discussão, reflexão e possível entendimento (COELHO, 2012).

No campo da sociologia, em Habermas, o mundo da vida se refere ao subjetivo, a intuição como sendo o campo privado de onde os sujeitos, através do processo comunicativo, chegam a um entendimento sobre as outras esferas do sistema social e que envolve horizontalmente as principais instituições: famílias, igrejas, associações e partidos, onde se encontram, dentre outras, atividades importantes como educação, religião, arte e ciência, classificadas em três estruturas: cultura (nível das crenças, valores e afetos), sociedade (nível das instituições onde se realizam as atividades) e a personalidade (nível das estruturas de identidade e de motivação que preparam os indivíduos na participação das dinâmicas sociais). Para o autor, os sistemas que tem como dinâmica o dinheiro, próprio do sistema econômico e do poder — este próprio do sistema político —, “invadem” atividades e estruturas do mundo da vida, onde o autor classifica de “colonizações do mundo da vida” e apontando essas dinâmicas como as “principais patologias” de exposição das sociedades modernas (COELHO, 2012).

Habermas (2003, p. 163) assevera que a abordagem baseada na teoria da ação orientada para o entendimento mútuo “leva-nos a compreender o desenvolvimento das perspectivas sociomorais em conexão com o descentramento da compreensão do mundo”, além de dirigir “a atenção para

as estruturas das interações elas próprias, no horizonte das quais a pessoa em crescimento aprende construtivamente os conceitos sociocognitivos básicos”, sendo que o conceito do agir comunicativo funciona como “ponto de referência” para uma reconstrução dos níveis de interação, implementado em diferentes tipos de agir voltados para o entendimento e no qual os atores sociais busquem internamente harmonizar seus objetivos e ações.

Já as teses universalistas, orientadas pelo poder de validade para todos, coadunam com as teses da ação comunicativa-argumentativa e princípio de universalização de Jürgen Habermas e seus pressupostos de equidade como paradigma transmoderno do agir orientado para o entendimento mútuo, de forma que os atores busquem livre e conscientemente a harmonização interna de seus objetivos e ações, alcançando comunicativamente o outro como semelhante, independentemente da posição econômico-sociocultural. São teses que se sobrepõem ao interesse particular pela sua importância para quase todas as sociedades em razão da prevalência de seus significados, ou seja, o universal, o interesse geral que representa instrumento de voz para os menos favorecidos, mas com alertas, porém, para a má utilização por classes políticas, de intelectuais e de educadores como normas vigentes contemporâneas para impor e validar discursos abstratos, dominantes e de doutrinação, ou para imposições ideológicas impedindo a percepção cognitiva daqueles desprovidos de e sem acesso ao poder argumentativo.

3.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TRANSMODERNIDADE E MEDIAÇÃO

Espaço de encontros multiculturais, a escola agrega tanto identidades como diferenças econômico-socioculturais, e por meio da troca de saberes e experiências cotidianas já é local de mediações entre os pares em cada canto ou grau hierárquico institucional, processo que nasce nas interações pessoais e produções intersubjetivas entre alunos, professores, gestores, funcionários, bem como entre estes, suas famílias e a sociedade, de acordo com as dimensões cognitivas, de classe, gênero, gerações, éticas, morais, etc.

A paz é um desejo universal buscado desde o início da humanidade por todos os povos e também no plano pessoal. Do latim *pax*, em geral é definida como relações de tranquilidade de um Estado ou nação, ou ausência de perturbação. *Pacem*, a forma acusativa de *pax*, significa *absentia belli*, também pode ser definida como ausência de guerra, luta, violência ou conflito dentro ou fora de um país. No plano pessoal, geralmente representa um estado de espírito livre de ira e de sentimentos negativos, encontrada interiormente pelo equilíbrio e serenidade, tranquilidade da alma (MICHAELIS, 2015). Sua representação mundial se dá através do pombo e da bandeira branca e também pela saudação: a paz esteja contigo.

No campo dos princípios norteadores do processo de mediação e da teoria do conflito, cultura de paz não significa aceitar passivamente a opinião do outro ou ausência de divergências. Também não significa comportamento estático

ou anulação de pensamento crítico. Significa, ao contrário, mesmo ciente dos lados opostos e diante de opiniões antagônicas, abrir-se ao diálogo. Significa estabelecer a comunicação com foco nos interesses e não nas posições, o colocar-se no lugar do outro para poder avaliar suas dores, anseios, na busca pelo entendimento mútuo ou compreensão das divergências e dos diversos pontos de vista. Significa, sobretudo, apresentar-se humanamente igual, apesar das diferenças, com a certeza de que cada um é dono do seu pensamento e de suas subjetividades e que divergir não é litigar.

O sistema de opressão e limitação da educação que se ancorou no período moderno e é seriamente criticado por Freire e intitulado de “educação bancária”, não enxerga o homem como um corpo consciente. Esta concepção não cabe mais na sociedade contemporânea que se apresenta cada vez mais urbana, letrada,⁴⁴ industrial, tecnológica, conectada, informada e globalizada. É exigente no que se refere à escola e no que concerne a exigir que professores e educandos promovam a aprendizagem enquanto uma importante direção da didática, com cada um em sua dimensão, ou seja, enquanto educadores e educandos.

A construção dos argumentos dos discursos para a boa compreensão surge de regras universais e deve partir dos pressupostos da praticidade, objetividade e claridade do comunicar-se que está ligada a explícita clareza da exposição de interesses e pretensões.

⁴⁴Expressão retirada do livro Letramento e Alfabetização (TFOUNI, 2010).

Nesse azo, o pensamento transmoderno de Paulo Freire (1987/1999) descortina a educação estática e opressora da modernidade e faz aparecer a realidade concreta, revelando a utopia causadora da estagnação e remetendo para a educação libertadora, educação para a paz (1999).

A transmodernidade, compreendida como o período pós-moderno, avistado a partir do final do século XX, ou seja, termo que foi reconhecido e utilizado filosoficamente no final da década de 1970 e início da década de 1980, trouxe consigo avanços e ideias de independência que se chocaram com a era moderna, junto com as novas e recorrentes transformações sociais e tecnológicas que remete à realidade contemporânea e coaduna com métodos da mediação de conflitos para o comunicar-se, onde se encontra a educação libertadora como abertura de espaço para a diferença, para o pensamento, para a expressão e a criatividade e tendo a comunicação como aliada dessas práticas transformadoras e garantidora da oportunidade de espaço para o outro.

A pós-modernidade tem a ver com uma nova espécie de sociedade, cujos contornos já podem ser tenuamente percebidos, ou um novo estágio do capitalismo que está sendo inaugurado, havendo a proeminência das novas tecnologias de informação e comunicação, facilitando extensões maiores, como a globalização e o consumismo, talvez eclipsando a centralidade convencional da produção (LYON, 2005, p. 17).

Na transmodernity, também chamada de razão sensível⁴⁵, o sujeito transmoderno é um sujeito em conflito, insatisfeito e em constante busca por mudanças, porém, com o seu referencial de modernidade, se acha perdido sem saber que mudanças propor e nem como se apoderar dessa nova era com suas práticas libertadoras, mas sem precisar abandonar sua racionalidade moderna, i. e, na contramão da razão sensível está o sujeito "moderno" que é racionalizador e se "prende à realidade num sistema coerente", sujeito que sistematiza e isola "essa realidade" de seu contexto, tornando-a improdutiva, seca, não enxergando a tensão, a complexidade da realidade, pois na modernidade⁴⁶ fomos ensinados na escola da razão instrumental, tecnicista, funcional, científica (LYON, 1998, p.35).

⁴⁵Razão Sensível é a razão aberta, como forma de interpretar o mundo contemporâneo em seu dinamismo e potência, onde se aborda o real em sua complexidade fluida, imprevisível e incerto, que opõe às razões da razão abstrata — racionalizante (que representa a razão fechada, como a hegemonia de um grupo específico, que se tornou incapacitada de reconhecer o potente vitalismo que move toda a vida em sociedade), as intuições e as pretensões da razão vital (que representa a razão aberta, ou o pluralismo de ideias, a valorização dos saberes cotidianos, saberes relativos, ligados ao instinto do senso comum como algo imprevisível, não racional e imaginário, o cotidiano como o local de união entre o viver e o pensar com toda a diversidade, valorizando não apenas as emoções e as paixões, sentimentos e imaginação, mas a multiplicidade, não só das emoções, mas do intelecto e do cotidiano onde se produz a vida). COSTA, Rodrigo Cardoso Condeixada. Tese de doutorado p. 237-PUC-RJ. Deus é humilde e sabe dançar! Por uma teopo(ética) trinitária: a razão sensível trinitária como outra racionalidade teológica no horizonte pós-moderno. Disponível em <http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/1011835_2015_completo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

⁴⁶Período que abrange as mudanças ocorridas nos vários níveis da sociedade, da metade do século XV ao final do século XIX (LYON, 1998, p.35).

Maffesoli, ao se referir à relatividade e a “socialidade” que não deixa ninguém indiferente e que “emerge” aos nossos olhos, destaca os confrontos a que todos os sujeitos partilham na atualidade, com o que ele classifica de “fim das grandes certezas ideológicas” e, igualmente defende que esses conflitos gerados pelos sistemas ou elites sociais, econômicas e políticas não se refere simplesmente aos grupos ou castas sociais, mas, antes, é um estado de espírito, onde o sujeito encontra barreiras que dificultam o desvencilhar-se, ou enfretamento da desumanidade que o afligiu e igualmente aconteceu em outras épocas, a necessidade contemporânea é de romper os próprios muros e compreender o relativismo, e que as verdades de cada um podem se relacionar umas com as outras:

Conscientes, também, do cansaço que invade os grandes valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com a maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob nossos olhos. Esta, por mais estranha que seja, não pode deixar ninguém indiferente [...]. E isso não poderá ser feito se o que está em estado nascente for medido com base no padrão daquilo que já está estabelecido. O *establishment*, com efeito, não é uma simples casta social, é, antes de mais nada, um estado de espírito que tem medo de enfrentar o estranho e o estrangeiro. O bárbaro não está mais às nossas portas, ultrapassou nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo, ou mesmo negá-lo. Sua força é tamanha que ele

seria capaz de tudo submergir. Assim, como foi o caso em outras épocas, é melhor compreendê-lo, quanto mais não seja para poder integrar, ainda que homeopaticamente, o inegável dinamismo de que é portador. Quando já não se tem quaisquer garantias, ideológicas, religiosas, institucionais, políticas, talvez seja preciso saber apostar na sabedoria relativista. Esta “sabe”, por um saber incorporado, que nada é absoluto, que não há verdade geral, mas que todas as verdades parciais podem entrar em relação umas com as outras. É isto, o bom uso do relativismo: quando não há uma finalidade assegurada, quando o objetivo distante se esmaeceu, podemos conceder às situações presentes, às oportunidades pontuais, um valor específico. Isso é bem difícil para os diversos moralismos que funcionam à base da lógica do “dever ser”. O “você deve” perde a força assim que os costumes vacilam (MAFFESOLI, 1998, p.8).

A posição defendida por Habermas para a transmodernidade é que ela representa a contemporaneidade — ou o momento presente —, a continuação da modernidade ou uma hipermodernidade que atualmente está colhendo os frutos da modernidade. Para o autor, deve ser aproveitada para revisão do conceito de razão (saber) na atualidade, por considerar este o tempo ideal e com todas as condições para se viver a modernidade. Tal pensamento é contrariado por outros pensadores, como Foucault que entende não ser a pós-modernidade, por enquanto, algo passivo de definição, por entender que não houve ainda a ruptura com a modernidade. (BARBOSA, 1998, p.7).

Para o autor, a pós-modernidade cultua o relativismo e uma pluralidade de ideias sem critérios, podendo abrir portas para discursos conservadores ou reacionários (QUADRADO, 2016).

Por outro prisma, para Morin (2007) a racionalidade ou razão moderna é uma “ferramenta humana que não pode ser dispensada”, até mesmo para ser contestada, “a razão não prescinde da razão”. Para o autor, o sistema lógico do sujeito é acionado através da razão, que faz com que o sujeito transmoderno admita a relativização e a complexidade, não podendo assim ser descartada dos pensamentos pós-moderno, da realidade concreta:

A razão corresponde a uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas, e do universo. A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. Quando este mundo não está de acordo com nosso sistema lógico, é preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real (MORIN, 2007, p. 70).

No Brasil multicultural, tem-se o judiciário ainda representando o meio mais utilizado na contemporaneidade para se buscar a pacificação social e a solução de conflitos, com base na cultura de litigiosidade — onde até a saúde e a educação são judicializadas. No primeiro caso, a falta de leitos e até mesmo de medicamentos para doenças mais graves tem dado ensanchas para o ingresso de diversas demandas, pleiteando a liberação de tratamentos através de

ordens judiciais. No segundo, igualmente, não se disponibilizam vagas suficientes para a grande demanda que necessita de educação, e quanto às disponíveis, além da burocracia exagerada, são dificultados acessos pelos órgãos competentes, tendo o indivíduo, muitas vezes, que recorrer aos cursos internacionais para fazer valer seu direito à instrução, tendo ainda que percorrer um caminho doloroso, e que muitas vezes desaguam no judiciário, além das diversas demandas originadas por confrontos negativos nas instituições, envolvendo alunos, professores, dirigentes e famílias, tamanho o descaso com os direitos fundamentais do homem, com a dignidade humana, princípios regidos por garantias universais e constitucionais.

Uma falácia jurisdicional então é gerada a partir da busca pela “paz social”, através do que Maffesoli (1998, p. 10) chama de “juridismo moderno”, tendo em vista o confronto das partes perante o sistema de jurisdição atual para defesa do objeto litigado, até que uma das partes abra mão de seus interesses ou venha a ser derrotado com uma decisão imposta chamada de sentença.

Conforme sugere Mendonça (2006, p.93) “essa derrota”, infelizmente, no “mundo da vida”, gera no indivíduo a insatisfação pelo menos psíquica (sem contar somática), pois os desejos que tal indivíduo apresentava — e que não foram suplantados e não vieram a ser elaborados, muitas vezes nem mesmo foram conhecidos —, ficam reprimidos nas “dimensões psíquicas”.

Ao se discutir aspectos da educação para a paz, não se pode deixar de relacionar tal desfecho com o pensamento de Freire (1979/2003), pois é aqui em seu pensamento

transmoderno, libertador e transformador, que se encontram as possibilidades de aprofundar reflexões conceituais sobre a tríade conflito, convivência e paz; ampliando as estruturas do campo da Educação para a Paz, com suas questões metodológicas tão necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente no Brasil, seja em seus aspectos teóricos ou nas práticas pedagógicas no contexto escolar, inclusive na perspectiva da prevenção de violências na escola, na redução dos danos e para o entendimento mútuo em busca da paz.

Já a mediação de conflitos como viés da expansão das ações comunicativas libertadoras dirigidas por meio do empoderamento e dos valores originais do mundo da vida, só pode acontecer através de um processo de amadurecimento, que se compõe pelo aprendizado para o desenvolver da cultura de paz individual e também das instituições sociais, nos mais amplos setores da socialização (e que envolve também família e sociedade) e mediante uma concepção da consciência moral, considerando que a prática mediadora encontra-se inserida nas práticas mundiais na transmodernidade, com valorização além da cultura euro-americana moderna, estando em vigor também nas grandes culturas universais não-europeias, com a sociedade se renovando e se transformando o tempo todo.

3.3 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMATIVAS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS PARA A CULTURA DE PAZ: INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE

As práticas de empoderamento do indivíduo representam um marco para o mundo contemporâneo, sendo bastante estimuladas na atualidade em diversas culturas. Caracteriza-se, sobretudo, nas estruturas interculturais da educação libertadora que está inserida no mundo globalizado e de novas tecnologias da informação e comunicação, onde não há mais espaço para o modelo ultrapassado da educação estática que Freire (1987) classificou de modelo “bancário” da educação, sob pena de sua insistente prática causar a estagnação da sociedade em razão das transformações sociais, tecnológicas e dos diálogos interculturais, que deverá ter em conta situações claras das disparidades existentes e capazes de proporcionar respostas inovadoras para os desafios cotidianos, muitas vezes angustiantes, que o planeta nos lança no início do século presente.

Como método pedagógico, as técnicas aplicadas à mediação de conflitos são utilizadas como instrumentos de conscientização e fortalecimento da autonomia. Como método autocompositivo, propicia o despertar das consciências e promove abertura do diálogo entre os agentes em disputas, de forma que visualizem e reflitam sobre o que se encontra na origem da discórdia, além de garantir maior satisfação em eventual tomada de decisão, permitindo melhor compreensão da situação posta ou mesmo a solução para os conflitos escolares, proporcionando a pacificação social.

Privilegiando os princípios basilares da liberdade e da autonomia inseridos nos métodos autocompositivos para busca da cultura de paz, Cahali (2012, p.38) explica a busca da solução pelos próprios envolvidos:

A solução da divergência é buscada pelos próprios envolvidos, de forma consensual, não imposta. Caminha-se pela trilha da autocomposição, no espaço da liberdade de escolha e decisão quanto à solução a ser dada ao conflito. O terceiro, quando aqui comparece, funciona como um intermediário ou facilitador da aproximação e comunicação entre as partes, instigando a reflexão de cada qual sobre o conflito, sua origem e repercussões, para que estas, voluntariamente, cheguem a um consenso ou reequilíbrio da relação.

3.3.1 O método da escola de Harvard e a mediação transformativa

Atualmente são três as escolas mais utilizadas nos países que praticam a mediação: o modelo tradicional-linear de Harvard, o modelo transformativo de Bush e Folger e o modelo circular-narrativo de Sara Cobb (SUARES, 2012).

O modelo de mediação tradicional-linear da escola de Harvard utiliza o método da negociação cooperativa com o fim de obtenção de ganhos mútuos (AMARAL, 2009).

O modelo de Mediação Transformativa fundamenta seu entendimento na compreensão de que o processo de mediação visa transformar a relação entre as partes e não apenas a busca pelo acordo como último objetivo, pois visa promover os padrões de comunicação para o fortalecimento

da autodeterminação e do reconhecimento do outro (CALMON, 2008).

O modelo de mediação circular-narrativo se funda na comunicação como principal elemento do processo de mediação, visando o entendimento das histórias apresentadas pelas partes, produzindo uma ação-reação entre os interlocutores (LIMA, 2007).

Sendo a escola de mediação de Harvard o objeto de estudo, evidentemente que não se pode desprezar a complementariedade com as demais escolas que, apesar das divergências, possuem em comum alguns aspectos, como a ênfase na ação dialógica para abertura da comunicação, no mediador como facilitador deste diálogo e o respeito à voluntariedade e autonomia dos participantes no processo.

A globalização e a facilitação de acesso aos métodos adequados de solucionar conflitos de diversas culturas permitiram ao instituto da mediação a evolução de técnicas avançadas como instrumento pedagógico de integração social, com destaque mundial para o método de negociação baseada em princípios ou projeto de negociação de Harvard. O método sugere que as questões de conflitos sejam negociadas, tomando por base seus próprios méritos ou seus interesses, não a situação posicional — de cada lado —, separando as pessoas dos problemas na busca dos benefícios mútuos e com base em critérios objetivos (FISHER; URY; PATTTON, 1994).

O modelo adotado pela *Harvard Law School* privilegia o bom senso e sugere que a comunicação eficaz passa pela negociação, onde não existe a intervenção de um terceiro imparcial, o mediador, o que seria a negociação

direta pelas próprias partes envolvidas. Porém, mesmo com a presença do mediador, este deve conduzir o processo com neutralidade e imparcialidade, estimulando a possibilidade de descoberta dos reais interesses das partes, e, assim, criando propostas advindas por elas próprias.

O método harvardiano deu azo ao processo de mediação de conflitos no Brasil, igualmente ao resto do mundo, inserindo suas técnicas estimulantes das práticas de Resolução Adequada de Conflitos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em sua Resolução 125, bem como no *Manual de Mediação Judicial* (2015), adotado igualmente pela Escola Nacional de Mediação (ENAM), conforme bem delineado na apostila do Curso de Resolução de Conflitos para Representantes de Empresas (BASTOS, 2014).

Assim, buscam-se os métodos pedagógicos da negociação integrativa baseada em princípios do projeto de Harvard e das demais técnicas que melhor se desenvolveram e são usadas na Resolução Adequada de Disputas — RAD aplicadas em processo de mediação de conflitos escolar, familiar, comunitário e de qualquer outra espécie. São os princípios (FISHER; URY; PATTON, 1994):

3.3.1.1. Separar as pessoas do problema

Como uma estratégia para o sucesso de uma negociação em um conflito, por esse método deve-se procurar separar as pessoas do cerne da questão, para que não se tome o problema como termos pessoais, pois o ser humano é passível de zangar-se ou mesmo de oferecer má interpretação a determinados acontecimentos. Isso é

necessário porque quando há um impasse, é comum devido à contrariedade ou pela falta de atenção da outra parte as pessoas levarem a questão para o lado pessoal, polarizando a situação e causando estresse.

De tal sorte, observado este princípio, deve-se remeter o foco para os interesses mútuos e não procurar manter posicionamento rígido, procurando critérios objetivos e pragmáticos, revisar opiniões, aclarar pontos, compreender o outro lado por meio de perguntas, se afastando de fatores subjetivos (posições) que dificultam a definição de resultado da negociação com ganhos mútuos.

Para melhor desenvolvimento do princípio da separação das pessoas dos problemas no processo de mediação e negociação, dentre outras, é de se observar (FISHER; URY; PATTON, 1994, p.37 a 57):

- a) os negociadores são pessoas:** lembrar que numa situação de conflito não se está lidando com agentes abstratos do outro lado, mas com seres humanos que, como você, possuem emoções e valores enraizados, se zangam ou ficam deprimidas, além de ter diversos pontos de vistas e serem imprevisíveis, por isso devem ser tratadas sensivelmente, como seres humanos. Então, como analisa William Ury, numa negociação, vale a pena indagar-se: “será que estou prestando atenção suficiente ao problema das pessoas?”;
- b) todo negociador tem dois tipos de interesse:** interesse na substância e na relação. Ele quer resolver a questão de forma que satisfaça seus

interesses substantivos e também na manutenção do relacionamento. Numa escola, por exemplo, as relações não são circunstanciais, mas são relações continuadas e necessitam manter-se as boas relações, já que todos terão que conviver diariamente no mesmo espaço. Então, o professor mediador ou o próprio aluno mediador ao tentar solucionar um conflito no seio da escola pretende resolver a questão de forma que não se confundam o “problema” com as “pessoas”, pois o relacionamento é muito mais importante do que a negociação em particular ou pontual do problema (discussão da substância, da situação). Comumente tratamos as pessoas e os problemas como uma única entidade e a barganha baseada em posições (posicional) coloca em conflito tanto o relacionamento quanto a substância, pois neste caso é o interesse do negociador, e só dele, que interessa, levando a situação a não chegar ao entendimento satisfatório para ambos;

- c) percepção:** perceber que em qualquer situação de conflito, as diferenças são definidas entre o seu pensamento e o pensamento do outro, ou seja, cada um irá defender a sua verdade, o que tem como correto, ou seja, ambas as partes alegam a culpa do outro. Em última instância o conflito está na mente das pessoas e não na realidade objetiva, ou seja, os medos, mesmo que sem qualquer fundamento, para elas, são medos reais e os fatos, apesar de bem colocados, podem não contribuir em

absolutamente nada na solução de um problema. O conflito precisa ser percebido.

Uma das técnicas eficazes para a percepção diz respeito à troca de papéis. Individualmente é o colocar-se no lugar do outro (reciprocidade). Conforme Fisher, Ury e Patton (1994, p.40-41) “as esperanças, mesmo que não sejam realistas, podem provocar uma guerra” e “os fatos, mesmo que bem estabelecidos, podem não contribuir em nada para solucionar um, problema”, assim “o modo como você vê o mundo depende do lugar onde você se encontra”.

3.3.1.1.1 Técnica eficaz da troca de papéis

As pessoas tendem a concentrar-se naquilo que confirma suas percepções, interpretando mal quem questiona suas percepções. Essa técnica é norteada pelo princípio da imparcialidade, ou seja, ao se pôr no lugar do outro, passando a enxergar pela visão do outro, colocando-se na posição contrária a sua posição, as consequências visualizadas podem não lhes causar prejuízos ou insatisfação em relação aos interesses, pois cada lado numa negociação vê apenas os seus méritos e as falhas da parte contrária. Por exemplo: numa situação de conflito onde duas crianças se agridem fisicamente e a professora chega neste momento. Conseguindo separá-los, os dois se acusam mutuamente, não sabendo a professora quem foi o causador da agressão. Ao indagar as crianças, um dos lados informa que sua mãe foi agredida verbalmente pelo coleguinha, e por isso ele foi defender a honra de sua mãe. O outro colega, ao ser

questionado, informa que realmente xingou a mãe do outro garoto, mas fez isso porque ele também lhe ofendeu, chamando-o de gordo. O garoto que xingou a mãe do outro se recusou a pedir desculpas e disse que não falaria mais com o amigo. Enquanto o que teve a mãe xingada se desculpou com a professora pelo ocorrido e disse que perdeu a cabeça, e não deveria ter ofendido o colega. A professora, sabendo que os dois necessitam conviver na mesma sala e participar das atividades em grupo diariamente, precisava encontrar uma forma de negociar aquela convivência. Então decidiu, diante da resistência do garoto, a questioná-lo: se você estivesse no lugar do seu colega e ele xingasse a sua mamãe, o que você faria? O garoto parou, pensou e respondeu que lhe daria umas boas bofetadas. E assim, por ter se colocado no lugar do seu amigo, percebeu que diante dos fatos acontecidos, ele teria a mesma postura que o colega. Logo, por sua própria análise, pediu desculpas ao colega.

Na metodologia de Habermas (1975) o caráter pragmático da reciprocidade (troca de lugar) utilizada no discurso só pode ser realizada efetivamente através da estrutura comunicativa de um processo discursivo envolvendo os afetados pelas normas propostas, viabilizando a formação de uma vontade consciente, em que os interesses de cada um dos indivíduos possam ser considerados sem destruição dos laços sociais que os ligam aos seus semelhantes, sendo de interesse comum o consenso livre de constrangimento.

Como visto, o indivíduo adquire a consciência moral do preocupar-se com os sentimentos do outro, como se a si se referisse, conforme apontando por Habermas (2003 p.153)

ao apresentar os níveis do desenvolvimento da consciência moral desenvolvidas por Kohlberg, Nível B — Nível Convencional, caracterizado no Estágio 3, Nível de desenvolvimento em que o “eu” se identifica com as expectativas dos “outros”, o que coaduna com o referido método pedagógico da mediação para o desenvolver da cultura de paz, a começar do seu próprio comportamento e da sua consciência no importar-se com as pessoas, pois, ao locar-se no lugar do outro, busca-se um bom comportamento de si próprio.

A troca de papéis é considerada uma Regra de Ouro que possibilita a que uma parte possa vivenciar o sentimento da parte contrária, de forma a avaliar as insatisfações do outro, facilitando a validação dos seus interesses e, assim, alcançar o entendimento mútuo ou a flexibilização na situação posicional. Segundo Ury (2000, p. 41) “a capacidade de ver a situação tal como o outro lado vê, por mais difícil que seja, é uma das mais importantes habilidades que um negociador pode possuir”.

Devem-se discutir as percepções de cada lado, explicitando e discutindo honestamente com o outro, sem responsabilizar quaisquer das partes pelo problema, pois não se deve culpar o outro lado por seu problema. Deve-se também demonstrar interesse no resultado, mostrando que houve a participação de ambos no processo, isso para melhor firmar e compromissar o lado contrário.

3.3.1.1.2 Emoções — Validação de sentimento

O ponto central de grande parte dos conflitos, de qualquer espécie, está ligado a sentimentos e nascem de seu não reconhecimento ou validação. Os sentimentos não devem ser desprezados ou ignorados, pois “numa negociação, particularmente numa disputa acirrada, os sentimentos podem ser mais importantes do que as palavras” (URY, 2000, p. 47). Portanto não devem ser negligenciados, pois é a partir da sua não compreensão que muitos conflitos surgem, visto que por trás de inflexibilidades, sempre existe raiva, mágoas ou medos, sendo necessário identificação e reconhecimento, de ambos os lados. Um pedido de desculpas pode surpreender o lado contrário. Pergunte a si mesmo qual o motivo de sua raiva e permita que o outro desabafe, pois esta é uma maneira eficaz de lidar com frustrações e emoções negativas, ajudando a liberar esses sentimentos. Outra técnica é despolarizar a situação, não reagindo às explosões emocionais do outro.

Reconhecer e validar sentimentos consiste identificar os sentimentos expostos durante a sessão de mediação, contextualizar o que cada parte está sentindo em uma perspectiva positiva, mesmo não havendo revelação explícita, reconhecendo-os perante as partes e identificando os interesses reais que estimularam o referido sentimento, ou seja, não ignorar ou desprezar os sentimentos dos envolvidos no conflito e valorizá-los, demonstrando que o ouvinte se preocupa com os sentimentos das partes. Ao verem seus sentimentos reconhecidos e valorizados, as partes, que muitas vezes se sentem culpadas por suas próprias atitudes e

comportamento diante da problemática, passam a se sentirem descarregadas e mais suaves para buscar a solução. Ao perceber e validar os sentimentos, o mediador exerce o seu papel de demonstrar às partes que o conflito é natural em qualquer relação, e que é mais eficiente para todos buscarem a solução do que a culpa (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.3.1.1.3 Abertura da comunicação

Deve-se estabelecer o diálogo com a finalidade de chegar a uma decisão conjunta. A comunicação nem sempre é fácil de ser estabelecida, até mesmo em situações que envolvem pessoas que convivem em relacionamentos estáveis, como família, escola, organizações, etc. Ury (2000, p.51) aponta três problemas para a comunicação: 1) Primeiro os envolvidos podem não se falarem, quando um dos lados já desistiu do outro, sendo praticamente impossível quando cada parte tenta agir para agradar uma plateia. 2) O segundo é aquele tipo que mesmo quando se fala direta e claramente com o outro, este parece não escutar, ou seja, a pessoa não presta atenção ao que o outro fala. Então se não se houve o que o outro tem a dizer, não há comunicação. 3) O terceiro problema da comunicação se dá pelos mal-entendidos, ou o que um diz é mal interpretado pelo outro. Logo, quando se fala em línguas diferentes e não é compreendido pelo outro, multiplica-se a probabilidade de erros e interpretações. Deve-se utilizar as técnicas da boa escuta, que consiste em prestar bastante atenção ao que é dito, solicitando a outra parte que explice de forma clara a sua fala, de forma que se compreenda o outro da forma como ele quer se fazer

entender, lembrando que a negociação não é debate e nem julgamento. Falar com um objetivo, pois a comunicação excessiva também pode prejudicar a negociação e o entendimento mútuo.

Neste aspecto, a abertura da comunicação com orientação para o entendimento mútuo, como vimos no estudo de Kohlberg sobre o desenvolvimento da consciência moral, apresentados por Habermas (2003, p. 50), no que o autor relacionou como estágios de desenvolvimento da consciência moral, esta não é definitiva e nem imutável no ser humano, podendo o desenvolvimento evoluir naturalmente da infância até a idade adulta, não estando, pois, fixada em nenhum nível de forma absoluta, podendo sofrer oscilação constante em seus diferentes níveis de desenvolvimento, conforme as circunstâncias e motivações a que o indivíduo possa ter influências.

A teoria do autor baseada em estudos empíricos e que Habermas apresenta em sua obra sobre o Agir Comunicativo e a Consciência Moral, comprova a possibilidade de se desenvolver uma cultura pacificadora, que possa reduzir os índices de violência e despertar consciências para a cultura de paz no ambiente escolar e familiar, no momento em que afirma o desenvolvimento do juízo moral que traz consigo elementos subjetivos do ser humano e sua preocupação com a alteridade e que esse desenvolvimento pode acontecer em qualquer fase da vida humana, independente do dado cultural ou social, podendo acontecer de forma mais lenta, ou retardar os resultados do despertar das consciências para o senso de justiça e equidade, o que remete à reflexão sobre o estímulo à cultura de harmonia e respeito no ambiente escolar através

do processo de mediação dos conflitos, como uma prática regular pedagógica desde o ensino infantil até a fase adulta, a considerar lacunas deixadas em alguma etapa da vida social.

O método adotado pelo processo de mediar conflitos abre espaço para o diálogo, para comunicação, para o exercício argumentativo e reflexivo, validando sentimentos em que as partes conflitantes se orientam, por expressar a problemática em um discurso prático capaz de afastar situações posicionais impeditivas da cooperação, suspender a validação de uma dada situação controvertida para possibilitar a regulação de interesses mútuos.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas remete ao desenvolvimento da autonomia da pessoa humana e a compreensão de sua própria história, afirmando, junto da psicologia cognitiva de Kohlberg, em seus estágios de desenvolvimento da consciência moral, de forma prática, que o indivíduo evolui no decorrer do processo de aprendizado, e que a experiência do erro e da retificação implica o ‘aprender com os próprios erros’ e o reconhecimento dos acertos, além da possibilidade de se relacionar consigo mesmo, se apropriando de sua própria história pelas vias comunicativas.

3.3.1.2 Concentrar-se nos interesses, não nas posições

O interesse está relacionado à pretensão do resultado. A posição é a decisão adotada por cada lado e conforme seus próprios interesses. Os pontos a se negociarem devem ser especificados com base em critérios objetivos, com visão

construtiva e de futuro, também com demonstração de atenção e respeito por seus interesses. A visão de futuro na negociação não leva em conta mal-entendidos do passado, pois a mudança de foco para o que passou causará entraves para o desenvolvimento do entendimento.

O princípio da concentração nos interesses e não nas posições, estabelece:

- a) conciliação deve ocorrer entre os interesses e não nas posições:** o problema é definido pelos interesses, não pelas posições, apesar de muitas vezes não ser assim entendido. O exame ou foco nos problemas e não nas posições pode tornar possível a solução do conflito. Primeiramente porque para cada interesse pode ocorrer várias posições, cada pessoa adotando a posição que melhor lhe satisfaz. Porém quando há análise dos interesses que estão envolvidos nas posições, surgem com frequência posição alternativa que atende ao interesse de ambas as partes. A conciliação em interesses também funciona porque por trás da oposição posicional, há mais interesses comuns do que conflitantes;
- b) identificar interesses:** é a busca dos interesses que se encontram por trás das posições, sendo vantajosa a busca e identificação, que não é tarefa muito fácil sua identificação devido às posições serem explícitas e os interesses nem sempre são expostos claramente. Ocorre que, para se identificar interesses ocultos, deve-se utilizar

técnicas eficazes como **efetuar perguntas**, tais como: colocar-se no lugar do outro, examinando as posições do outro perguntar a si mesmo por quê? Isso como forma de compreender as suas necessidades. Também deve-se ter consciência de que cada lado possui interesses múltiplos e diferenciados, que muitas vezes envolve outras pessoas e influências. Os interesses mais sensíveis, porém, se referem às necessidades humanas básicas, que identificados e cuidados, aumentam as chances de um acordo;

- c) **falando sobre Interesses:** a finalidade negocial está ligada ao atendimento dos seus interesses, que devem ser explicados, específicos como forma de adquirir mais credibilidade e impacto. Se deseja que seus interesses sejam valorizados, fale sobre eles. Os interesses do outro devem ser reconhecidos como parte do problema. Colocar o problema antes da solução, pois se deseja que os interesses sejam compreendidos, deve-se fornecer as razões e depois as propostas e conclusões e para que seus interesses sejam reconhecidos, pela solidariedade e compreensão, deve começar por reconhecer os interesses do outro. Outra técnica importante se refere ao olhar para frente (**Visão de futuro**) (FISHER; URY; PATTON, 1994, p.58-74).

Diante de uma discussão as pessoas tendem mais a reagir ao que o outro faz do que agir em razão de seus

próprios interesses olhando adiante. A resposta aos por quês possuem sentido díplice, ou seja, tanto pode levar a acontecimentos passados ou olhar para trás, quanto pode olhar para o futuro, atendendo melhor aos seus interesses. Ser objetivo, porém com flexibilidade, ou seja, saber o que quer, mas permanecer receptivo a novas ideias. Ser rigoroso com o problema, mas afável com as pessoas (conhecida como técnica do afago), como regra empírica eficaz se refere a prestar atenção ao outro na mesma intensidade em que encara o problema, o que mesmo parecendo uma incoerência, a teoria psicológica da Dissonância Cognitiva, afirma que as pessoas não aprovam a incoerência (do apoio-ataque) e tendem a sua eliminação, i. e, lutar com empenho pelo seu interesse e ao mesmo tempo dar um apoio positivo a pessoa do outro lado, o negociador acaba por criar para a parte contrária uma combinação que causa efeito de apoio e ataque e tenderá desligar-se do problema unindo-se ao outro, melhorando assim o relacionamento e aumentando a possibilidade de um acordo, buscando resolver o problema.

3.3.1.3 Geração de ganhos mútuos

Muitas vezes as partes envolvidas em um conflito deixam de entrar em entendimento quando poderiam, citando Ury (2000) o exemplo clássico da laranja desejada pelas duas irmãs. A laranja foi cortada ao meio e uma delas comeu o fruto da sua metade e jogou a casca fora, enquanto a outra jogou a fruta e aproveitou a casca da sua parte para uma receita de bolo, ou seja, poderia cada uma ter aproveitado o fruto por completo, ganhando mutuamente.

Para se alcançar o equilíbrio em uma negociação, deve-se estudar opções de respostas, observando os interesses de todos os envolvidos na situação. No resultado baseado no ganha-ganha, expressão que decorre da nomenclatura em inglês “*winwin*”, todas as partes alcançam ganhos mútuos e se diferencia de uma decisão imposta, que se baseia no ganha-perde, onde a busca por resposta apenas para um dos lados, com julgamentos prematuros, atrapalha o entendimento (para que uma parte ganhe, a outra deve perder, como em uma sentença, por exemplo).

No caso de se privilegiar apenas os interesses de uma das partes, respondendo unicamente a um lado, o resultado ficará impactado devido à falta de alternativas e criatividade na geração de opções. No ganho mútuo não se privilegia o julgamento, mas o entendimento, uma vez que a observância somente de interesses próprios possui grande probabilidade de dificultar o resultado no processo de mediação.

Como processo voluntário onde as partes possuem autonomia e controle dos seus objetivos, a mediação é sustentada neste cenário ganha-ganha e o mediador desenvolve habilidade de somente facilitar para que as partes alcancem as suas próprias conclusões, abrindo o diálogo para que os conflitantes visualizem o que se encontra no pano de fundo da disputa, o que não implica necessariamente que cheguem a um acordo.

O autor aponta como Diagnóstico fundado neste princípio de ganho mútuo que as pessoas envolvidas numa negociação raramente sentem necessidade das muitas opções geradas, porque numa situação de conflito, ou disputa, cada parte acredita na sua verdade, ou seja, acredita na sua

resposta como a correta; a verdadeira é que deve prevalecer sobre as demais, encontrando quatro obstáculos fundamentais:

- 1) julgamento prematuro:** Diante do estresse de um conflito posto, o ser humano tende a aguçar seu senso crítico e uma negociação descomplicada exige praticidade e criatividade no raciocínio, enquanto o julgar prematuramente leva as pessoas a temerem a geração de opções para o entendimento mútuo por acreditarem que a revelação de alguma informação possa prejudicar a sua situação de barganha perante o problema. Como exemplo, Ury (2000, p. 77) aponta a situação em que o funcionário sente receio de sugerir que a empresa o ajude a financiar seu imóvel residencial, por julgar que seu empregador poderá concluir que com esse ato o funcionário será obrigado a permanecer na empresa e acabará aceitando qualquer tipo de aumento salarial, inferindo que é até mesmo prejudicial;
- 2) buscar resposta única:** As pessoas envolvidas em um conflito temem que a atitude de abrir o fluxo de geração de ideias livremente, por ambas as partes, possa retardar e confundir, atrapalhando o processo. Assim, se em primeiro lugar a crítica prematura é obstar o pensamento crítico para a abertura de ideias, apresentando uma única resposta satisfatória, o segundo se revela no fechamento prematuro das possibilidades de

entendimento, pela falta de uma quantidade maior de possibilidades;

- 3) a pressuposição de um bolo fixo:** nesta situação as pessoas tendem a acreditar numa ideia fixa ou, como expressa o autor (2000): “a negociação frequentemente se afigura como um jogo de valor fixo”. O que significa a conformação com uma única opção, se um ganha o outro perde, pensamento que bloqueia a geração de respostas ao conflito;
- 4) o pensar que “resolver o problema deles é problema deles”:** outro obstáculo à criação de opções realistas de respostas ao problema se refere à preocupação de cada parte com seus próprios interesses, numa situação de posição. Para que uma das partes encontre respostas que gere satisfação para os envolvidos, deve gerar opções de soluções criativas que possa satisfazer seus próprios interesses e também os interesses do outro.

Recomendações para realização de uma sessão de negociação ou mediação pela escola de Harvard, dentre outros, URY (2000):

- a) separar as opções ou invenções de ideias das decisões:** não há uma fórmula pronta para condução de uma sessão de opções livres, porém elas devem levar em consideração os recursos disponíveis sem as necessidades do momento;

- b) procedimento para antes da sessão:** deve-se definir os objetivos; proceder a escolha de uma quantidade de participantes em cada grupo de forma que proporcione uma interação estimulante; mudar o ambiente para que se torne propício e agradável; planejar uma atmosfera informal de modo que todos os envolvidos relaxem, e que se tratem pelo primeiro nome; antes de iniciar a reunião, deve-se escolher um facilitador neutro e regras básicas, de forma a oportunizar que todos se manifestem;
- c) procedimento durante a sessão:** fazer com que as pessoas sentem-se lado a lado num semicírculo de cadeiras, como forma de estimular o enfrentamento conjunto do problema e não proporcionar clima tendencioso de reações pessoais, pois conforme o autor (2000) o físico reforça o psicológico; esclarecer regras básicas para a geração de opções, dentre outras afastar propostas extravagantes ou a partir destas criar outras, estabelecer a inteira confidencialidade da sessão, abster-se de atribuir ideias a qualquer dos participantes; fazer sugestões livres; registrar as ideias num quadro ou folhas à vista de todo grupo;
- d) procedimento depois da sessão:** analisar as ideias com maior probabilidade de se desenvolver; aperfeiçoar as ideias promissoras para que melhorem; estipular um prazo para avaliação e decisão das ideias antes de encerrar a reunião;

- e) **possibilitar uma sessão com o outro lado:** realizar uma sessão com a parte contrária numa disputa pode se revelar extremamente valioso, o que é mais difícil do que realizar com seu próprio grupo. É vantajoso para que se formule ideias levando em consideração os interesses de todas as partes envolvidas e não somente de um dos lados (URY, 2000).

3.3.1.4 Utilização de critérios objetivos

Mesmo diante de várias opções e por mais que se compreendam os interesses de cada lado, e se valorizem as relações continuadas, sempre existirão interesses conflitantes entre as pessoas, que conforme Fisher, Ury e Patoon (1994, p. 99) “nenhum discurso sobre estratégias de “ganho para todos” é capaz de esconder esse fato”.

Através do método Harvard de negociação baseada em princípios, deve-se finalmente observar critérios claros para que a imparcialidade e eficiência do método não seja prejudicado, o que se revela fundamental para geração de opções realistas para o entendimento mútuo, pois na falta de clareza ou subjetividades, a possibilidade de um acordo amistoso e eficiente poderá ser afetado.

Quanto aos critérios subjetivos, por exemplo na sensação de injustiça do que está sendo proposto, tem-se que este se revela um dos sentimentos mais comuns a provocar um desacordo. Assim, os pontos devem ser postos na negociação de forma clara, objetiva e sem sombra de dúvidas, sendo ideal que os critérios adotados sejam justos e

imparciais, bem como de fácil compreensão para todas as partes e sem pressões, o que facilitará a compreensão dos envolvidos e reduzirá situações estressantes.

Fisher, Ury e Patton (1994) defendem ainda que insistir na utilização do princípio de critérios objetivos traz as seguintes vantagens e recomendações:

- a) decidir com base na vontade é oneroso:** decidir em critérios objetivos é mais vantajoso porque com base em posição (ou com base na vontade de uma parte) é mais oneroso, pois parte dessas circunstâncias insiste numa posição muitas vezes mais desfavorável somente para não ceder, e concentra-se no caráter das partes, insistindo na posição adotada em interesses próprios e sob pressão.
- b) a vantagem de usar critérios objetivos:** a negociação baseada em princípios produz acordos sensatos, amistosos e eficientemente: que se concentra nos méritos do problema para combatê-lo, e com maior probabilidade de satisfazer os interesses de todos, produz soluções mais sensatas e justas, sendo mais fácil lidar com as pessoas quando ambos os lados distem de forma clara e prática a solução de um problema instalado e reconhecido. Ao revés da barganha posicional, perdem grande parte do tempo discutindo posições que, quando inflexíveis, impactam qualquer negociação ou geram acordos onde se forçam o recuo de uma das partes geradoras de insatisfação.

- c) **a elaboração de critérios objetivos:** são elaborados por **padrões justos**, geralmente firmado em mais de um critério objetivo apontado por ambas as partes.
- d) **a negociação com critérios objetivos:** as questões são formuladas como busca conjunta dos critérios pelas partes, não somente por uma delas; ponderar e ser acessível às ponderações sobre o mérito, fazendo da negociação uma busca conjunta, o que não é possível na situação posicional; jamais ceder à pressão, que podem assumir, dentre outras, formas de propina, ameaça, manipulação ou manutenção de posições (FISHER; URY; PATTON, 1994).

3.3.1.5 Outras técnicas de mediação eficazes baseadas na escola de Harvard

Outras técnicas humanizadas e eficazes que são bastante utilizadas na mediação e negociação com base no modelo de Harvard, buscam a cooperação por soluções práticas e estimula as partes na construção do entendimento. Conforme Bastos (2014) e o *Manual de Mediação Judicial* (2015) são elas:

3.3.1.5.1 O Rapport

O termo *rapport* é de origem francesa e vem do termo *rapporter*, que se relaciona com a possibilidade de estabelecer uma relação harmônica. O termo *rapport* não se encontra na tradução da língua portuguesa, porém dentro da PNL — Programação Neurolinguística é utilizada para

designar empatia, confiança e cooperação nas relações, elementos que fazem diminuir as tensões interpessoais (BRASIL, 2015).

A técnica do *rapport* é também utilizada em *coaching*⁴⁷ para estabelecer um trabalho harmonioso e produtivo com o cliente, tornando-o mais receptivo durante as reuniões e por gerar entre as pessoas a abertura do diálogo que produz, dentre outras coisas, a positividade, atenção mútua e compreensão (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Numa sessão de resolução de conflitos, tem a ver com a qualidade do relacionamento, estabelecendo a empatia, harmonia e colaboração. Essa técnica facilitadora das interações humanas, se bem aplicada, tem a capacidade de gerar uma atmosfera favorável para estabelecer um ambiente de comunicação, proporcionando envolvimento mútuo, tendo como elementos universais: o sorriso, o otimismo, o tratar o outro pelo nome e a paciência. O sorriso ao dar as boas-vindas representa o acolhimento, e quebra o ambiente de rivalidade; o otimismo estabelece sensação de confiança e poder; tratar o outro pelo nome é positivo, pois é agradável ouvir o som do seu próprio nome; e a paciência no ouvir agrada aquele que quer ser escutado (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

⁴⁷Coaching, termo inglês que segundo o Dicionário Michaelis significa: “Consultoria que aborda aspectos profissionais e pessoais da vida de um indivíduo e propõe estratégias e mudanças, partindo de um diagnóstico para entender os pontos fracos e ressaltar os fortes do profissional que busca novos rumos em sua carreira” e Coach é o profissional treinador. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

O *rapport* se estabelece nos momentos iniciais que se percebe o outro — pelo menos nos cinco primeiros minutos de contato com as partes. Tem capacidade de causar uma primeira impressão, que pode ser positiva ou negativa. Para que se realize de forma positiva e por atingir um nível inconsciente deve ser utilizada de forma discreta para não causar irritação ou desconfiança ao interlocutor, ou parecer atitude forçada, pois exige uma sincera demonstração pelo interesse do outro.

A qualidade ou sinergia alcançada em um grupo que estabelece o *rapport* positivamente, favorece a compreensão e respeito às opiniões e pontos de vista dos envolvidos, proporcionando um trabalho harmônico em prol de alcançar um objetivo comum, mesmo diante de posições diferentes (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.3.1.5.2 O empoderamento

O método do empoderamento se revela uma técnica que atinge o indivíduo em seu potencial. Empoderar encaminha as pessoas a exercitarem capacidades para lidar com seus *conflitos internos ou externos*, de forma positiva e produtiva, a encontrarem por si as respostas práticas, pois através dessa autonomia mediada as partes atingem objetivos não encontrados, por exemplo, em uma decisão judicial, porque esta se trata de uma decisão imposta e sem a participação do indivíduo na construção da solução (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Empoderado, o próprio sujeito avalia o que é melhor para si ou para os seus interesses, o que nos remete à famosa

frase de Karnal⁴⁸ “a cabeça que encontra a solução, é a mesma que elabora o problema”. O problema está em não termos essa consciência, que o processo de mediação resgata exatamente através do método operacional humanizado, por capacitar aos envolvidos a encontrarem suas respostas, adquirindo conscientemente novas capacidades de enfrentamento dos problemas presentes e dos que surgirem posteriormente, ao longo da vida humana (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Como comportamento de comunicação eficaz, o empoderamento capacita os empoderados na adoção de posturas produtivas por si e onde o “agir comunicativo” exige a instrumentalização⁴⁹ efetiva do indivíduo, considerando que nem sempre é possível evitar o conflito por fazer parte da vida humana, mas é possível aprender lidar com eles de forma dinâmica e produtiva, a exemplo do que acontece na visão empresarial, quando o líder consciente empodera os seus liderados e passa a receber uma melhor produtividade (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Como as pretensões do indivíduo são problematizadas continuamente, essa instrumentalização interage naturalmente com o princípio democrático, como assevera Habermas ao observar que “(...) o indivíduo singular forma uma consciência moral dirigida por princípios e orienta seu agir pela ideia de autodeterminação. A isso equivale, no âmbito da constituição de uma sociedade justa,

⁴⁸Historiador e professor brasileiro Leandro Karnal.

⁴⁹Operacional, de condição de realização.

a liberdade política do direito racional, isto é, da autolegislação democrática" (HABERMAS, 2003, p. 131).

3.3.1.5.3 O espelhamento

O espelhamento é uma coordenação das atitudes de voz, expressões não verbais e verbais do seu interlocutor que podem ser estimuladas através dessa técnica, tendo como estratégia o comunicar-se conscientemente com as pessoas, com objetivo de melhorar a qualidade das interações e evitar polarizações (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Pode-se indicar várias formas de espelhamento. A saber:

- a) **espelhamento corporal:** imitação sutil, discreta e respeitosa, por exemplo, se seu interlocutor cruza as pernas ou se inclina para a frente, e você também o faz discretamente, estabelece uma confiança como acontece no *rapport*. Ao imitar sua atitude, estará dizendo ao outro que aprova seus movimentos corporais e pode prosseguir. Estabelecida a relação de confiança, a capacidade de condução da interação aumenta, pois a outra parte pode se sentir tentado a imitá-lo por perceber que quem está mediando não representa uma ameaça, mas uma oportunidade de resolver o problema (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015);
- b) **espelhamento vocal:** é a sintonia da voz, ajustamento do tom. Deve-se prestar atenção que pessoas que falam mais baixo, ou de maneira mais

pausada, geralmente se incomodam com aqueles que falam muito alto ou de forma mais rápida ou acelerada, e vice-versa. Comportamento que é acentuado quando estão ansiosas, nervosas ou contrariadas, dificultando a coordenação do comportamento e a comunicação numa situação de conflito e tensão, pois nesta situação as pessoas se sentem desconfortáveis e prestam pouca atenção ao que é dito. A capacidade de melhorar ou ajustar o tom de voz, tanto do mediador quanto dos interlocutores, ajuda a diminuir a percepção de oposição, ressaltando diferenças, e faz minimizar as tensões, o que exige exercício e treinamento. São atitudes simples que podem ser desenvolvidas nas interações do cotidiano (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015);

- c) **Sorrir e manter uma atitude receptiva:** pesquisas científicas e experiências pessoais revelam que os músculos faciais também são controlados pelo inconsciente, e que o ser humano tende a espelhar (reproduzir) o que vê, mesmo quando tenta reagir contrariamente. Os doutores Allan e Barbara Pease, especialistas em linguagem corporal, realizaram a seguinte comprovação sobre as interações humanas:

Em mais de 30 anos estudando vendas e processos de negociação, descobrimos que sorrir em momentos apropriados, como nos estágios iniciais de um negócio, quando as pessoas estão se avaliando, causa uma reação positiva de ambos os lados e resulta

em acordos mais interessantes [...] É por isso que sorrir regularmente é parte importante de nosso repertório de linguagem corporal, mesmo quando não estamos dispostos, porque o sorriso influencia diretamente as atitudes das pessoas em torno de nós e a forma como elas reagem à nossa presença. (Especialistas em linguagem corporal, doutores Allan e Barbara Pease Allan e Barbara Pease — Desvendando os segredos da linguagem corporal. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005, *apud* BASTOS (2014, p. 127-128).

- d) **manter contato visual adequado e assentir com a cabeça:** o contato visual adequado com o outro revela instintivamente um modo específico de interpretar interesses e intenções. Em um olhar de submissão ou medo, geralmente, a pessoa olha para baixo constantemente e evita olhar diretamente; O olhar de desinteresse tenta fugir da conversa, sempre procurando outro foco; o olhar de poder que tem objetivo de pressionar o lado contrário para que se sinta ameaçado e aceite o que o outro quer ou fuja; Existe também o tipo de olhar chamado de “social” que é mais amistoso e utilizado para gerar um vínculo positivo e amigável, e deve ser identificado e assentido, geralmente, com um sorriso ou com o movimento da cabeça — gesto simples que pode gerar no outro lado uma sensação favorável por estar sendo ouvido. O movimento de assentimento mais lento de um lado transmite ao outro a informação de que deve continuar falando, já de forma mais rápida e

constante passa a ideia de que está ansioso para falar. Logo, de forma consciente ou inconsciente, as pessoas transmitem informações pela linguagem corporal (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

“Espelhar a linguagem corporal e os padrões de discurso de outra pessoa é uma das formas mais eficazes de se criar vínculo rapidamente. Da próxima vez que for se encontrar com uma pessoa, espelhe a sua maneira de se sentar, a sua postura e o ângulo do seu corpo, assim como seus gestos, expressões e tom de voz. Em pouco tempo, ela começará a sentir que há em você algo que lhe agrada — ela o descreverá como um indivíduo de “fácil convívio” —, por se ver refletida em você. Mas atenção: o espelhamento tem que ser feito de forma muito sutil, para não parecer um arremedo agressivo. Espelhar rende muitos dividendos. Jamais espelhe os sinais negativos de ninguém.” (Especialistas em linguagem corporal, doutores Allan e Barbara Pease — Desvendando os segredos da linguagem corporal. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005), *apud* BASTOS, 2014, p.131)

3.3.1.5.4 Escuta proativa

Ouvir é um ato fisiológico. Escutar é uma ação voluntária, é escolha, é habilidade que se desenvolve para melhorar o poder de persuasão e a capacidade de negociação e produtividade (BASTOS, 2014).

Escuta proativa: interação produtiva de ouvir a outra parte e exercer uma atitude de escutar de forma atenta e

dinâmica, também definida como técnica de comunicação, em que o receptor interpreta e comprehende a mensagem do emissor e pressupõe atitude participativa no diálogo. Se revela como método essencial para estabelecer uma comunicação eficaz (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

A escuta proativa ocorre com o envolvimento dos seguintes elementos: Escuta passiva, escuta ativa e indagação com propósito.

- a) **escuta passiva:** significa ouvir em silêncio, sem interrupção, permitindo que o outro faça sua exposição do conflito, suas preocupações, interesses e incômodos. Representa um desafio, porque a grande maioria das pessoas está acostumada a falar mais do que ouvir. Como estratégia pode estimular a exposição de informações para uma negociação ou conciliação, sendo importante o envio de sinais de que a pessoa está escutando e comprehendendo a fala. As dicas para uma boa escuta passiva são: manter uma postura corporal que sinalize que você está interessado no que o outro está dizendo, evitando desenvolver atividades paralelas. Sinalizar positivamente com a cabeça é um simples gesto que pode manter o outro lado falando, pois irá entender aquele gesto como um “estou entendendo” (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015);
- b) **escuta ativa:** significa escutar e entender o que está sendo dito sem fazer juízo de valor. Deve o ouvinte demonstrar essa comprehensão que pode ser feita também por linguagem corporal. Essa

atitude não significa que o ouvinte deva concordar com a parte, mas apenas que está prestando atenção à mensagem que está sendo passada. Representa o escutar com indagações positivas, possibilitando que a parte exponha seus sentimentos e insatisfações de forma livre, dentro de sua visão, de forma que possa colocar de dentro para fora todas as suas emoções, sem que o ouvinte o reprema. Esse método propicia a facilitação na captação do que seja convergente ou divergente na relação, podendo utilizar dois tipos de respostas antes de entrar na resolução do problema: resumir os fatos e reenquadrá-los (parafrasear), utilizando uma linguagem positiva e técnica, permitindo confirmar as informações expostas e demonstrar compreensão, reforçar pontos positivos e suavizar os negativos. Porém, com cuidado, para evitar o agravamento de uma situação, considerando que os conflitos em sua realidade podem ser diferentes da forma como se apresenta em sua superfície, ou seja, a parte oculta pode se revelar maior ou menor que a situação visivelmenteposta (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015);

- c) **indagação com propósitos:** fazer perguntas é uma das formas mais eficientes de obter informações. A forma de intervenção influencia o conteúdo da resposta. Para realizar uma pergunta deve-se ter em mente o propósito para alcançar respostas satisfatórias, sendo mais produtivo, inicialmente, utilizar perguntas abertas (O que...?), e adiante as

perguntas mais pontuais, mais fechadas (Quando foi...?) sobre a problemática, pois quanto mais aberta, obterá mais informações que podem contribuir para desvendar o conflito (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

Em suma, escuta proativa é uma técnica que efetivamente qualifica a comunicação, estimula mudanças nas pessoas ao se sentirem ouvidas, pois tendem a mudar suas atitudes em relação aos outros e a si próprias, podendo se tornar mais flexíveis e menos defensivas pela sensação de valorização (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.3.1.5.5 Despolarização

Quando as pessoas estão em lados opostos em uma disputa, tendem a disparar umas contra as outras agressões verbais e não-verbais, agravando a situação, como forma de atraírem vantagens e por acreditar que para que seus interesses sejam satisfeitos, a outra parte terá de desistir de sua pretensão. O mediador exercerá sua habilidade de acalmar os ânimos, de forma educada e sensível, sem exercer qualquer tipo de pressão e tentando fazer com que os envolvidos percebam os pontos positivos e convergentes nos seus reais interesses, e reconheçam através da recontextualização dos fatos que a falta de percepção deve-se as falhas de comunicação e diálogo (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.3.1.5.6 O silêncio

O silêncio é uma técnica que pode ser utilizada em algumas situações, com cuidado, com vários objetivos: pode provocar reflexão na forma de agir dos mediandos, podendo levar a um pedido de desculpas, por exemplo. Ele pode estimular a reconsideração de determinado comportamento e até mesmo cessar interrupções desnecessárias em uma reunião, quando uma das partes causar continuadamente interrupções na fala da outra; uma simples pausa após uma interrupção da parte pode fazer com que haja reflexão na conduta daquele que está atrapalhando e retardando o desenvolvimento dos trabalhos (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.3.1.5.7 Teste de realidade

O estado emocional e estressante das partes em uma disputa, frequentemente, cria nos envolvidos um “mundo interno” ou uma animosidade que altera a percepção da realidade em que se encontra. Adotada a técnica da validação de sentimentos, deve-se também aplicar a técnica do teste de realidade, que consiste em estimular a parte a proceder a análise comparativa do “mundo interno” com o “mundo externo” conforme percebido pelo mediador. É recomendado que essa técnica, assim como a troca de papéis, seja aplicada em sessão privada e que o mediador avise à parte que se refere a uma técnica de mediação (BASTOS, 2014. BRASIL, 2015).

3.4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE VIABILIZA A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PACIFICAÇÃO E REDUÇÃO DOS DANOS SOCIAIS

As rápidas transformações sociais do mundo globalizado, inclusive intelectuais e educacionais, advindas principalmente pelas novas tecnologias, também trazem consigo novos paradigmas de conflitos que afetam a coletividade de uma forma geral. Os novos sujeitos sociais nascem das lutas dos movimentos sociais, e com eles também surgem novas demandas, sendo que nem sempre as novas expressões do direito acompanham ou dão suporte às necessidades relacionadas aos seres humanos e suas insatisfações e interesses, necessitando assim de novas conformações para a salutar produção de subjetividade e proteção das necessidades incessantes.

A legislação brasileira, acompanhando o crescimento das novas demandas sociais, buscou atualizações para inserir novos mecanismos auxiliares e incentivadores da cultura de paz, no âmbito judicial e extrajudicial, regulamentando o método da mediação de conflitos como forma de prevenção e para mitigar o assoberbamento jurisdicional, dando assim um tratamento especial aos métodos adequados de resolução de conflitos, a negociação, conciliação e mediação, amplamente incentivada pela Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em suas práticas pacificadoras por todo Brasil.

A mediação de conflitos, já inserida na realidade brasileira em todos os segmentos sociais, antes da sua regulamentação normativa, teve o assunto amplamente

debatido através do texto do Projeto de Lei nº 8.046/2010 que alterou mais de 400 dispositivos do anteprojeto, tendo o texto tramitado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara por mais cinco comissões de análise dos anos seguintes, com extensos debates desenvolvidos pela Comissão de Juristas, pela Câmara dos Deputados e pelo Ministério da Justiça, Senado Federal e participação da sociedade civil e comunidade acadêmica. Aprovado no Senado Federal, o texto foi encaminhado para a Presidência da República em fevereiro de 2015 e sancionado no mês seguinte, fazendo surgir um novo marco regulatório da mediação com a sanção da Lei de Mediação (lei nº 13.140 de 26 de junho de 2015), disciplinando a mediação judicial e extrajudicial como forma de solução voluntária dos conflitos por mediadores que atuarão dentro dos princípios da independência e da confidencialidade e como mecanismo de educação dos cidadãos para o exercício da cidadania.

Segundo a Lei 13.140/2015, a mediação de conflitos será regida pelos seguintes princípios, o qual especificou-se um a um anteriormente (BRASIL, 1997):

Art. 2º A mediação será orientada pelos seguintes princípios:

- I — imparcialidade do mediador;
- II — isonomia entre as partes;
- III — oralidade;
- IV — informalidade;
- V — autonomia da vontade das partes;
- VI — busca do consenso;
- VII — confidencialidade;
- VIII — boa-fé.

§ 1º Na hipótese de existir previsão contratual de cláusula de mediação, as partes deverão comparecer à primeira reunião de mediação.

§ 2º Ninguém será obrigado a permanecer em procedimento de mediação.

Os conflitos que podem ser objeto de mediação são os que versem sobre direitos disponíveis ou sobre direitos indisponíveis que admitam transação, podendo a mediação abranger todo o conflito ou somente parte deles, sendo que em relação aos direitos indisponíveis, mas transigíveis, o consenso das partes deve ser homologado pela justiça, com participação do Ministério Público (art. 3º).

Quanto ao mediador extrajudicial, pode ser qualquer pessoa capaz, capacitada para fazer mediação e que tenha a confiança das partes, o que independe de integração em qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele esteja inscrito, podendo as partes serem assistidas por advogados ou defensores públicos, conforme sejam as suas vontades. (art. 9º e 10º da Lei).

Por fim, a lei contempla a mediação escolar, bem como o procedimento pelo sistema eletrônico, um avanço para a realidade prática:

Art. 42. Aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências.

Art. 46. A mediação poderá ser feita pela internet ou por outro meio de comunicação que permita a transação à distância, desde que as partes estejam de acordo (grifo da autora).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) também proporciona o intercâmbio entre nações e a abertura da multiculturalidade dos cursos em diversas modalidades, presenciais e a distância, provocando a interação entre os povos e o desenvolvimento humano e social, o que viabiliza, pelo texto da lei, a inserção das práticas pedagógicas da cultura de paz através da mediação de conflitos, seja em sua parte flexível e conhecimentos dos direitos fundamentais do homem para o exercício da cidadania ou em suas bases comuns:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo da autora).

Conforme a lei, a educação escolar é composta pela educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (art. 21) e tem como princípios regentes do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade

de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (3º).

Dentre outros aspectos, constata-se que a educação básica, assim como a superior, tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e do pensamento reflexivo, bem como deve ser inserido na grade curricular, além da base nacional comum, elementos complementares compostos por uma parte diversificada e conforme as características regionais e locais, a considerar a cultura, economia e público alvo.

A educação de crianças e jovens deve ser pautada, dentre outros, no desenvolvimento dos aspectos intelectuais, sociais e culturais, como complementariedade das interações familiares e comunitárias.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

Sendo o método o procedimento ou caminho percorrido para a busca de determinado fim e a finalidade da ciência a busca pelo conhecimento, o método científico da pesquisa se define como o conjunto de procedimentos adotados para se atingir o conhecimento, havendo diversidade de métodos ou abordagens (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24-26).

Em sentido amplo, Pádua (2000, p. 31) define pesquisa como sendo:

Toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade; é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Operacionalmente a análise do tema seguiu as fases definidas por Minayo (2007, p. 316) onde o autor especifica que “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou

frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”, indicando três fases para a análise temática:

- a. Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”;
- b. Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;
- c. Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, o presente relatório de pesquisa baseia-se no estudo **qualitativo**, por se debruçar sobre análise, compreensão e interpretação do tema. Segundo Martins, a avaliação qualitativa é “[...] é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à avaliação quantitativa, denominada pesquisa quantitativa, onde predominam mensurações” (MARTINS, 2008, p. 11).

Quanto aos fins, a pesquisa qualitativa exige coleta de dados pelo método **descritivo**, direcionando a interpretação para a realidade temática através da **análise indutiva**, pois a interpretação e significados dos fenômenos serem extraídos do maior número possível dos elementos coletados. No estudo descritivo-indutivo, as suas bases

lógicas objetivam o conhecimento e a natureza do fenômeno a ser estudado, “a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte. Nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la” (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 77).

No método da indução, a realização da análise dos dados se dá quanto à interpretação dos fenômenos e seus significados, pois esse método:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70, grifos da autora).

Lakato e Marconi (2003, p. 86), esclarecem que o objetivo da argumentação indutiva é conduzir a conclusões cujo conteúdo é bem mais amplo do que suas premissas:

[...] indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal,

não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Obviamente é preciso que o estudo seja embasado em fontes sérias e em premissas totalmente confiáveis, do contrário, chegar-se-á a uma conclusão equivocada.

4.2 MÉTODO DE PROCEDIMENTO — MEIO TÉCNICO DA INVESTIGAÇÃO

Para Gil (2008, p. 15) a finalidade das técnicas procedimentais utilizadas na pesquisa:

[...] mais especificamente visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo. Podem ser identificados vários métodos desta natureza nas ciências sociais.

Quanto aos meios, a pesquisa adotou como procedimento técnico estratégico o estudo bibliográfico-documental ou fontes de papel, conforme classifica Prodanov e Freitas (2013), o que envolveu uma série de procedimentos para se conhecer todos os fundamentos, princípios e origem do fenômeno estudado até encontrar suas culminâncias práticas.

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Primeiramente foi realizada uma abordagem teórica com base bibliográfica onde foram selecionados os autores escolhidos e as bases conceituais pesquisadas, fundamentais para o conhecimento e construção do tema estudado.

Levantado o referencial teórico, realizou-se a abordagem documental para a busca das causas dos altos índices da violência praticada no ambiente escolar nos últimos tempos e dos atores envolvidos nos conflitos negativos, bem como da legislação aplicável ao tema proposto. Feitas estas abordagens é que foi escolhido o estudo qualitativo da pesquisa.

Para a coleta de dados foram utilizados na pesquisa bibliográfica-documental materiais já publicados sobre o assunto em suas formas físicas e digitais, através da rede mundial de computadores e adotando diversos procedimentos.

Para a utilização do tipo bibliográfico foi utilizado para levantamento dos dados os livros físicos do acervo pessoal, bem como e-books baixados da internet pelas plataformas <http://www.dhnet.org.br>, <http://www.feevale.br> e <http://www.dominiopublico.gov.br>.

Também foram utilizados como objetos de leitura e estudo para compreensão do tema estudado artigos científicos, monografias, dissertações e teses publicados na plataforma [scielo.com.br](http://www.scielo.com.br).

Os documentos adotados como método de coleta de dados, são classificados em dois grupos, fontes de primeira

mão e de segunda mão, conforme bem explicado por Gil (2008):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

De forma mais abrangente Prodanov & Freitas (2013, p.56) entende por documento:

Qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Para a utilização do tipo documental foram levantados dados de publicação de relatórios e mapas oficiais de pesquisas e estatísticas. Os dados foram coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE,

através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar — PeNSE — 2012, disponível no formato PDF na plataforma do órgão <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>, cuja amostra da população de estudo da pesquisa foi formada por escolares do 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série) de escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro, e que tomou como base o senso escolar 2010, considerando também a proximidade da idade de referência preconizada pela Organização Mundial da Saúde — OMS (World Health Organization — WHO), que é de 13 a 15 anos. A amostra representativa do conjunto de escolas e escolares, entrevistou 109.104 escolares em 2.842 escolas distribuídas pelo país, dos 26 Municípios das Capitais e o Distrito Federal e dos demais municípios, considerando o número de 3.153.314 escolares estimados. (PESQUISA 2012, pgs.27/28/38).

Foram coletados dados do relatório de violência, Monitorando Tendências em Mortes Violentas (*Monitoring Trends in Violent Deaths*), elaborado pela Organização suíça *Small Arms Survey*, levantados na plataforma <http://www.smallarmssurvey.org>, que avaliou as mortes violentas no Brasil praticada por jovens e também pelos educadores e pelos próprios pais e famílias.

O Relatório de Pesquisa sobre violência e comportamento na escola realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais — FLACSO, em parceria com o Ministério da Educação (ME) e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), conforme ABRAMOVAY *et al* (2016) que avaliou casos de agressão seguidos de roubo,

furto, violência verbal e agressão por meio digital no ambiente escolar.

O Relatório de pesquisa sobre preconceito e violência escolar, dados levantados pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica — FIPE, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, através da plataforma <http://portal.mec.gov.br>, que avaliou os índices da violência escolar considerando os aspectos de necessidades especiais, étnico-racial, gênero, geracional, socioeconômico e orientação sexual.

Apresentados os procedimentos metodológicos, a etapa seguinte consiste em descrever os resultados do fenômeno estudado, ou seja, a mediação de conflitos como prática pedagógica nas instituições de ensino na sociedade contemporânea, como fábrica de promoção da cultura de paz social.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS

Através dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se materiais de diferentes autores e informações que fortaleceram a interpretação, a indução e a inferência sobre o objeto de análise. Quanto ao material coletado, serviu para explicar as respostas do estudo, salientando que na etapa final da análise de dados objetivou-se demonstrar a viabilidade da proposta para a realidade das relações sociais.

Martins (2008, p. 86-87) em sua melhor expressão, define precisamente a compreensão acerca da análise de dados:

A análise de dados consiste em examinar, classificar e, muito frequentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas, ou seja, a partir das proposições, teoria preliminar e resultados encontrados, construir uma teoria que ajude a explicar o fenômeno sob estudo. [...] Não se deve também esquecer o uso do material bibliográfico e de outras naturezas que compõem a plataforma teórica do estudo, para sustentar análises, comentários, classificações, categorizações, teorizações e conclusões.

Como tratado acima, na seção 2.1.2, Vygotsky centra seu posicionamento na mediação como processo, como

pressuposto que norteia seu arcabouço teórico-metodológico, que evidencia a relação do homem com outros homens e com o mundo (MEIER, 2009).

Nessa relação do homem com outros homens e do homem com o mundo que Vygotsky evidencia, é esperado muito mais do professor, considerando a atualidade com as suas novas, marcantes e variáveis tecnologias, que faz surgir novas maneiras e dinâmicas de comunicação, informação e, acima de tudo, novas formas de aprendizagem, onde a descentralização e fluidez do conhecimento, a informação em tempo real a partir de vários meios de comunicação, faz-se necessário a ressignificação do educador que passa de um mero transmissor de conhecimento para ocupar a posição de um mediador de diversas linguagens e signos educativos, ou um facilitador do acesso ao conhecimento.

É de fácil compreensão que o conflito, como divergência de opinião ou de interpretação diante de algum acontecimento, é um processo de oposição e confronto que faz parte da humanidade, seja como indivíduo ou ser social, incluindo os conflitos próprios ou interiorizados.

Da infância à fase adulta, o embate pode se transformar num verdadeiro tormento para os indivíduos que adotam as suas posições como algo absoluto ao invés de se firmarem nos interesses, já que posições podem gerar desesperança e mal-estar pessoal e social, culminando no confronto violento, inclusive no ambiente escolar, como acontece no Brasil, notoriamente com o grave problema da indisciplina e violência nas instituições, do ensino infantil ao superior. Porém, o conflito pode seguir duas vertentes: ser abafado ou ignorado, ou trabalhado e transformado, ou

dissolvido, ou seja, o conflito em si não representa o problema, porém, a forma de lidar ou trabalhar com ele é que pode ser o problema.

Evidente que, muito embora o conflito seja importante e proporcione evolução social, isso não significa dizer que quando ultrapassa os limites da sociabilidade, assumindo uma postura negativa e violenta, não seja necessário tratá-lo. Quando o conflito assume postura destrutiva ou de prejuízo ao oponente, necessita de tratamento adequado, pois o conflito percebido e analisado sob uma perspectiva positiva, como evolução e não como derrota, pode ser entendido como oportunidade, como processo de desenvolvimento do ser em constante transformação, possibilitando o crescimento pessoal, o aprendizado e a explosão dos sentimentos e emoções como um bem em si mesmo. Visto por este prisma o que importa é a pessoa, não o fim do conflito a qualquer custo, o que pode ocasionar confronto negativo.

Para o fenômeno em estudo buscou-se nos principais teóricos as bases para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro em Habermas (2003) com a teoria da Consciência moral e o agir comunicativo, onde o autor aponta, com base nos estudos empíricos desenvolvidos por Kolberg, dentro do processo de ensino-aprendizagem, os 5 (cinco) níveis da teoria do Desenvolvimento do juízo moral, onde se comprova que indivíduo desenvolve a sua capacidade de aprendizagem em qualquer fase da vida humana, seja na infância ou na fase adulta.

Depois, defendendo o comunicar-se como instrumento de abertura para a ação dialógica, encontra-se no

pensamento transmorderno de Freire (1999), em sua teoria da Educação como prática para liberdade, o diálogo como canal para o despertar das consciências reflexivas e abertura do pensamento crítico do aprendiz, disferindo o autor duras críticas ao sistema de educação brasileiro, que ele classifica em sua obra Pedagogia do Oprimido como o sistema “bancário” da educação (1987), ou seja, sistema de ensino em que os escolares são tratados como meros “depósitos” de conteúdo. Para o estudioso este modelo se revela num regime de dominação ou doutrinação, paralisante e estático, sistema que revela um professor autoritário e onde somente ele tem voz.

Sequencialmente e em complementação, aparece o estudo da mediação pela Escola de Harvard e a teoria de resolução de conflitos baseada princípios desenvolvida pelos professores Fisher, Ury & Patton (1994), trazendo exatamente a forma de se aplicar através da autocomposição instrumentos para abertura da comunicação e da criticidade para o despertar das consciências, para o empoderamento do indivíduo e o respeito à outridade, suas subjetividades como seres semelhantes, dentro do processo de ensino-aprendizagem para a cultura de paz.

5.1 O CONFLITO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO — DIVERSIDADE, INCLUSÃO E VIOLENCIA NO BRASIL

A escola é ambiente que propicia naturalmente o surgimento dos mais variados tipos de conflitos em razão da diversidade e multiculturalidade avistada em seus integrantes, seja no âmbito institucional ou em seu corpo

discente, podendo levar a conflitos negativos, com sérios desdobramentos conforme vem sendo diuturnamente noticiado nas mídias os grandes índices de violência praticada no ambiente educacional.

Os conflitos aparecem, e se proliferam as reações emocionais frequentemente nas instituições, no que Machado (2004) define em situações posicionas — que são confundidas pelos profissionais como falta de respeito do escolar por este adotar uma postura de oposição — ou em dinâmicas conturbadas, comumente classificadas de indisciplina — que é o choque entre a postura rígida do docente e inquieta da parte do aluno (MACHADO *et al*, 2004).

5.1.1 Dados da violência escolar no Brasil

No Brasil, a violência tem alcançado índices alarmantes. Conforme dados do relatório “*Monitoring Trends in Violent Deaths*” (Monitorando tendências em mortes violentas), elaborado pela Organização suíça *Small Arms Survey*⁵⁰ e divulgados no dia 03/10/2016, em 2015, o Brasil matou mais que a Síria e Iraque juntos. O documento aponta que em 2015 os conflitos na Síria mataram 27,5 mil pessoas, e Iraque 17 mil, enquanto que no Brasil as mortes violentas foram de 56,5 mil no mesmo período. A pesquisa aponta ainda que a violência é praticada por jovens e também pelos educadores e pelos próprios pais e famílias negligentes (SODRÉ, 2016).

⁵⁰<http://www.smallarmssurvey.org/about-us/highlights/2016/highlight-rn59.html>

Maior preocupação se encontra nos conflitos entre os jovens, a considerar que essa juventude se desenvolveu no interior do sistema escolar. O cenário da violência nas escolas brasileiras tem levado a evasão, com muitos jovens abandonando as salas de aulas e fazendo com que professores desistam da profissão por não se sentirem seguros e arriscarem suas próprias vidas.

Segundo a pesquisa Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens, realizada entre janeiro e novembro de 2015 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação (ME) e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), a violência entre os jovens atinge 42% dos alunos da rede pública, com cerca de 25% dos casos de agressão seguidos de roubo, furto, violência verbal e agressão por meio digital no ambiente escolar. Além das agressões físicas e homicídios. O estudo também levou em consideração para apuração outros fatores considerados como violentos, tais como discriminação, ameaças e xingamentos, que às vezes são confundidos com brincadeiras e podem evoluir para agressões mais graves (ABRAMOVAY et al., 2016).

A grande preocupação acontece em razão dos atos violentos não estarem ocorrendo somente entre os jovens, mas também vêm sendo praticados por professores, dentro das salas de aulas. A pesquisa aponta que 65% dos estudantes violentados apontaram o próprio colega como agressor, e mais de 15% alegaram que a agressão partiu dos próprios professores, com 25% das ocorrências dentro da sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida entre janeiro e novembro de

2015 e ouviu 6.709 estudantes de 12 a 29 anos, nas capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte, que também, segundo o Atlas da Violência 2016, apurado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresentaram taxas de homicídio entre jovens maiores que a média nacional (82,7 homicídios por 100 mil jovens) (CERQUEIRA, 2016).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação, através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar — PeNSE-2012, também aponta dados de violência alarmante no ambiente escolar, refletida pela vivência da comunidade, conforme a pesquisa. A violência, que consequentemente resulta do conflito negativo, é praticada entre alunos, estes e seus educadores, mas também em grande escala entre educadores e alunos, instituição e aluno, estes e suas famílias, onde a cooperação passa a ser substituída pela competição inconsequente de poderes, numa relação posicional que encaminha o indivíduo ao estado conflituoso, com resultados desastrosos que de certa forma afeta o rendimento escolar no processo ensino-aprendizagem, caso falte compreensão do dever do gestor escolar em gerir os conflitos escolares, desenvolvendo medidas que aponte a dimensão positiva do conflito nas relações interescolares e interfamiliares (PeNSE, 2012).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar já se encontra na sua terceira edição de 2015, porém nosso objeto de estudo se baseou na edição de 2012, por concentrar apenas os alunos no 9º. ano do ensino fundamental e refletir o objeto estudado da violência escolar e que analisou as

características socioeconômicas dos escolares, o contexto familiar, o uso de drogas ilícitas e licitas, como cigarros e álcool, dentre outros aspectos, como o sentimento de solidão, etc. (PeNSE, 2012).

Diante da análise dos índices alarmantes de violência no caso brasileiro e das condutas dos educadores e escolares, paira-se com a seguinte preocupação: que fatores contribuem para os abusos e casos de violência existentes e recorrentes no ambiente educacional? Quais medidas podem ser adotadas efetivamente pelas instituições de ensino para prevenir e dissolver conflitos violentos ou mesmo reduzir os danos já causados por essa guerra camuflada?

Tomando como base as duas pesquisas (PeNSE-2012 — IBGE e FLACSO — 2016), depara-se com resultados de fatores de convivência que podem levar as causas dos conflitos negativos dos quais resultam nos índices de violências praticadas contra crianças, jovens e educadores no Brasil, e também entre estes, as famílias e a população em geral.

Os relatórios apontam problemas evidentes que vão além dos episódios violentos, classificados pelos alunos como responsáveis pelos conflitos vivenciados, como os problemas estruturais, salas quentes, lotadas e sucateadas, além da deficiência na capacitação dos professores que interferem nas taxas de violência, deixando clara a falta de adequação das instituições com a realidade e necessidades dos alunos no mundo contemporâneo e frente às novas tecnologias, que segundo a socióloga Miriam Abramovay, pesquisadora e Coordenadora da pesquisa FLACSO, “a escola continua seguindo um modelo do século retrasado.

Ela não é feita para esses alunos, não tem a ver com o que eles querem e pensam” e quanto à forma de pesquisa participativa dos jovens, debruçando sobre sua própria realidade no exercício do senso crítico, afirma ainda a pesquisadora que “o objetivo é mostrar que jovens podem opinar, participar e ajudar na solução dos problemas da escola” (MORRONE, 2016).

Os jovens qualificam as violências de diferentes formas, dentre outras, também discorrem a respeito, apontando a indiferença da escola quanto às ocorrências de desconforto, sentido de insegurança, danos à pessoa, à instituição e à qualidade do ensino; apontando as relações sociais entre alunos, o incômodo também, pelo que significam ameaças à integridade individual, como pelos danos cognitivos, fragilizando-se o ensino, e pela discriminação, o sentido de desrespeito aos professores, etc., conforme o Quadro 1, com as respostas dos alunos (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 49-50):

QUADRO 1 - Verbalizações dos jovens em torno dos casos de violência recorrentes

(...)

Gangues e alunos tidos como traficantes

- Tem gente que não é aluno, é de gangue e pula o muro.
- Gangues e a presença de traficantes na escola que nos ameaçam em sala de aula.
- As gangues, porque ficam encarando e acham que são os melhores.
- Muitas gangues, por conta de rivalidades escolares, e as pessoas que participam disso são as que bagunçam as escolas, cometem furto, roubo, roubo de celular, ameaçam alunos que não dão dinheiro para eles.

- Gangues me incomodam porque já fui disso.

Roubos ou Furtos

- Isso me incomoda muito, pois as pessoas têm suas coisas e ficam roubando as coisas dos outros. Eu acho que deveria haver ‘revistamento’ nos alunos porque os alunos ficam “rumando” bomba na escola.
- Porque acho que dentro de uma escola não deveria haver furtos e roubos, pois os alunos deveriam estudar; é para isso que a escola serve. E aprender coisas que importam, não coisas que só vão fazer mal.
- Incomoda-me pelo fato de que os roubos ou furtos acontecem e nenhuma providência é tomada pela direção da escola.
- As brigas, furtos, roubos e ameaças são feitas pelos próprios alunos.

Cyberbullying

- Há muitas ameaças nas redes.

Presença de armas

- Dá muito medo, pode acontecer alguma briga e machucar.

Discriminações

- Sou muito julgado por usar brinco e ter tatuagem.
- Porque eu ando diferente, aí eles fazem *bullying*.
- Porque existem alunos que são muito preconceituosos, e isso acaba gerando brigas.
- Os alunos que ficam botando apelidos na gente.
- Porque sofro *bullying* por ser magro.
- Não gosto de favelados e funkeiros.
- Não gosto de pessoas rebeldes.

Fonte: Pesquisa Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens- 2015, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação (ME) e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI). ABRAMOVAY et al., 2016.

O quadro 2 aponta as várias críticas feitas pelos alunos aos métodos de tratamento dispensado por professores, diretores e funcionários das instituições, alertando que ao se relacionar os fatores de incômodo dos alunos, não se estaria necessariamente tomando o seu partido. A pesquisa também aponta variações quando se focaliza o território, quando aponta que em Belém e Maceió as relações sociais entre alunos e entre esses e professores não se destacam como problemáticas, nem se menciona o caso de brigas, o que não ocorre entre os jovens de Belo Horizonte, Fortaleza e Vitória, onde aqueles itens se destacam. Já São Luiz e Salvador registra um percentual de brigas citado por 20% dos alunos. O que surpreende na pesquisa é que essas brigas são seguidas por categorias indicativas de relações sociais básicas, como aquelas entre pares (14%) e os professores (10%).

QUADRO 2 - Verbalizações dos jovens sobre o que lhes incomoda na escola

Sobre os professores

- Os professores dão aulas chatas.
- São chatos.
- Há professores que não sabem exercer sua função.
- Incomoda-me o jeito que alguns professores tratam os alunos.
- Professores que reclamam demais.
- Professores que exageram na autoridade e cometem abuso de poder.
- Professores que não sabem dar aulas.
- Professores chatos por serem muito exigentes, cobrando mais do que podemos fazer.

- Porque a professora é ignorante, diz que a gente já aprendeu tudo na série anterior, não quer ensinar. Na minha opinião, tinha que trocá-la, mas a direção não troca, e os alunos ficam sem saber nada, e ela faz teste, prova, etc., e a maioria fica com nota baixa.
- Não gosto de um professor porque ele tem sempre uma piadinha para o meu lado.

- Professores que ameaçam alunos que vai chamar a polícia por se tirar foto quando gravamos a aula.
- Agressão verbal de professores.
- Professor que agrediu.
- Professor que não dá aula.
- Professor chamou minha mãe de vaca.
- Professores sem educação.
- Alguns professores pegam demais em meu pé.
- Os professores que não respondem quando perguntamos algo para eles.
- Professores que zoam.
- Professores racistas que não respeitam os alunos.
- Professores que só vivem fazendo greves.
- Alguns professores quase nem aparecem na escola o ano todo, e que quando aparecem, ainda inventam desculpas esfarrapadas.

- Alguns professores que vem para a sala de mau humor e descontam nos alunos.
- Alguns professores que discriminam determinados alunos por causa da opção sexual deles.
- Os professores são muito chatos, eles são “tudo comédia” e tratam mal os alunos.

Sobre os diretores

- Incomoda-me diretores chatos.
- Pois há enorme descaso vindo da diretoria e as intolerâncias passam batidas.
- Há coisas que a diretoria poderia evitar como um simples ato de colocar câmeras e identificação de estranhos que entram no colégio e atrapalham a aula.
- O diretor sempre se acha o certo.

- A vice-diretora não sabe se expressar, é arrogante sempre, sem exagero, nunca consegue ser gentil na hora de falar, seja qualquer assunto, acaba agindo de uma forma ridícula que só causa reprovação e raiva.
- A diretora que grita. Um aluno pediu transferência por causa disso, é como se ela só faltasse agredir com as palavras.

Sobre os funcionários

- O modo dos funcionários.
- A arrogância e falta de educação de alguns funcionários.
- Serventes chatos.

Fonte: Pesquisa Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens- 2015, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação (ME) e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI). ABRAMOVAY et al., 2016.

Pelo contexto analisado nas verbalizações dos jovens na pesquisa, é flagrante a ocorrência de discriminação no ambiente escolar por parte dos alunos quando se sentem incomodados pela presença de um favelado ou um *funkeiro*⁵¹. Outro dado preocupante, com o devido cuidado para não se inculpar o professor, está nas verbalizações na relação discente e docente, pois as significativas queixas refletem os abusos de poder praticados por educadores e

⁵¹*Funk*: estilo musical surgido a partir do fim da década de 1960; tem por característica o ritmo sincopado, a densa linha de baixo, os vocais, a forte seção de metais, a percussão marcante e a forte influência do jazz. Para o anônimo célebre BRANDÃO, Inácio de Loyola, o *Funk* é a moderna versão das orgias romanas (MICHAELIS, 2015).

gestores contra os educandos, testemunhados pelo desrespeito aos alunos, pela displicênciia educacional, pelos xingamentos e agressões diversas (Quadro 2).

Além da questão relacional, outros itens registrados nas escritas dos jovens e que igualmente apontam como incomodante, sugerem desafios para uma escola segura e agradável, com ambiente propício ao estudo e convivência. Dentre outros pontos, apontam:

- a) infraestrutura e estado precário de equipamentos, como cadeiras e ventiladores quebrados, deixando as salas quentes; a falta de biblioteca; banheiros imundos e interditados; falta de merenda e água de qualidade; péssimas condições e sujeira das quadras; salas pequenas e precárias/depredadas; falta de papel higiênico e portas caindo;
- b) gestão escolar sem funcionários suficientes para limpeza e conservação, Descaso da coordenação pelos muitos roubos e com a barulheira; falta dos professores. Neste ponto a pesquisa comprova o sentimento de abandono e desencanto dos jovens pela falta de gestão sobre os problemas da escola;
- c) a cultura do medo que se sustenta pela falta de segurança e pela lei do silêncio, ou seja, ninguém viu e nem ouviu; bem como se alimenta no ambiente escolar e em violências em seus arredores, com escolas rivais;
- d) falta de diálogo e sentido de desproteção pela violência, incômodos implícitos nas críticas às relações sociais, principalmente em relação aos

- professores e direção, conforme documentado nos Quadros 1 e 2 da pesquisa, onde alunos chegam a relatar “Incomoda-me o modo como a escola é dirigida, pois a direção não se importa com seus alunos e há muita falta de comunicação entre todos. Nossos diretores não se importam conosco, os professores, alguns, não tem consideração pelos alunos”;
- e) há poucas, mas consideráveis referências à qualidade do ensino, como fator de incômodo, constando entre os relatos: “o ensino é muito fraco, a escola precisa ter ensino mais avançado” (ABRAMOVAY et al., 2016).

Já a segunda edição da pesquisa PeNSE-2012 apresenta os resultados da investigação sobre os fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes. Pesquisa realizada entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental e informações básicas das escolas, fornecidas pelos diretores das unidades selecionadas, com dados para o conjunto do País, e que contou com as Grandes Regiões brasileiras, além dos 26 Municípios das Capitais e o Distrito Federal, com notas técnicas, considerações metodológicas e um conjunto de tabelas com informações sobre o perfil da situação dos estudantes e alguns aspectos do ambiente escolar pertinentes aos fatores de risco comportamentais para doenças e agravos não transmissíveis, de forma que o Ministério da Saúde possa, com os resultados, aprimorar a análise das características de saúde da população brasileira e as instâncias executivas e legislativas, assim como para que os

Conselhos de Saúde e demais agentes relacionados aos setores de saúde e educação passe a ter parâmetros para orientar políticas voltadas aos adolescentes e escolares. O Ministério da Educação colaborou fundamentalmente para a pesquisa, disponibilizando o cadastro de escolas utilizadas para a seleção da amostra, além da divulgação da pesquisa para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com avaliação comportamental relacionada ao contexto escolar e familiar:

5.1.2 Características da população de estudos - aspectos básicos

Número de escolares: a PeNSE-2012 estimou em 3.153.314 o número de escolares do 9º ano do ensino fundamental frequentando escola no País. 1.508.703 (47,8%) do sexo masculino e 1.644. 612 (52,2%) do sexo feminino.

Regiões: Nas grandes regiões, observa-se que o Sudeste (44,3%) concentra o maior percentual estimado desses escolares, seguida do Nordeste (25,3%), Sul (14,6%), Norte (8,0%) e, por último, Centro Oeste (7,9%).

A população estimada segundo a dependência administrativa da escola foi composta por 2.611. 931 (82,8%) alunos que estudavam em escolas públicas e 541.384 (17,2%) em escolas privadas (PESQUISA, 2013).

Estrutura etária: os participantes da pesquisa revelaram que 86,0% dos escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental tinham 13 a 15 anos de idade; segmento etário preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (World Health Organization — WHO) como referência para os estudos de adolescentes escolares. 45,5%

tinham 14 anos de idade. As estimativas de escolares no grupo de 13 a 15 anos de idade, por Grandes Regiões, somaram os seguintes percentuais: Sul (91,1%), Sudeste (89%), Centro-Oeste (86,4%), Nordeste (79,9%) e Norte (76,7%). O maior percentual de escolares com idade igual ou inferior a 13 anos foi encontrado na Região Nordeste (1,7%). Nas Regiões Norte (22,3%) e Nordeste (18,4%), foram encontrados os maiores percentuais estimados para idade igual ou superior a 16 anos (PESQUISA, 2013).

5.1.3 Aspectos das violências apuradas

5.1.3.1 *Bullying*

A PeNSE 2012 demonstrou um resultado de que 20,8% dos estudantes praticaram algum tipo de *bullying* (escolachar, zoar, mangar, intimidar ou caçoar) contra os colegas, levando-os ao sentimento de mágoa, incômodo ou aborrecimento nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa. A pesquisa também observou que a prática de *bullying* era proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%) (PESQUISA, 2013).

5.1.3.2 *Sentimento de solidão*

Na análise dos resultados por dependência administrativa da escola, foi observado pouca diferença entre os percentuais relativos às escolas privadas e públicas. Nos Municípios das Capitais, 11,1% dos meninos sentiam-se

sozinhos, sendo que o dobro das meninas (22,2%) apontava esse sentimento. Tomando-se Grandes Regiões, há variação de 15,5% (Nordeste) a 18,2% (Centro-Oeste) nos percentuais de estudantes que declararam ter sentimento de solidão. O estudo por Grandes Regiões reforça a constatação de que a solidão é mais frequente entre as meninas, pois, em quase todas as Grande Regiões o percentual de meninos que relatou sentir-se só foi menos da metade do percentual de meninas na mesma situação.

O Município de Campo Grande foi a capital em que se registrou a maior parcela de escolares que informaram o sentimento de solidão (18,7%), nos 12 meses anteriores à realização da PeNSE 2012; seguido por Belém (18,4%), Natal (18,2%) e Palmas (18,0%). A menor proporção foi encontrada no Município de Belo Horizonte (14,6%). Em três municípios, Campo Grande, Palmas e Curitiba, $\frac{1}{4}$ das meninas (25,0%) referiu esse sentimento. Entre os alunos do sexo masculino, o maior percentual de meninos que se sentiram só foi encontrado no Município de Belém (14,5%). Embora os resultados registrados para escolas particulares e públicas sejam muito próximos, vale destacar que dois Municípios das Capitais registram proporções muito diferentes: em Vitória, 20,1% dos estudantes de escolas públicas e 12,3% dos estudantes de escolas particulares relataram ter sentido solidão no ano que antecedeu à pesquisa; e, em Teresina, 20,6% dos alunos de escolas privadas e 15,8% dos alunos de escolas públicas declararam esse mesmo sentimento.

É fato que os conflitos no ambiente escolar são recorrentes e decorrem das típicas relações continuadas e

sempre existirão em todo o mundo, porém devem ser mitigados por políticas públicas capazes de propiciar melhores qualificações e boas relações entre educadores e educandos no enfrentamento dos conflitos violentos.

As pesquisas comprovam que na sociedade brasileira contemporânea não é diferente e há no ambiente escolar diversos casos de conflitos negativos ocasionados pela discriminação avistada no interior das instituições e por diversas razões, seja por questões familiares, abandono, sentimento de solidão, sexual, etnia, religião e outros fatores como a política e ideologias. Chega-se a violências extremas praticadas diante da intolerância de conviver com as diferenças e compartilhar o mesmo ambiente com homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Tais comportamentos resultam em um problema sério para gestores lidarem diuturnamente, conforme demonstrado nos altos índices de violências e conteúdo das pesquisas, inclusive com mortes apontadas nas pesquisas; violências estas que não ocorrem somente no ambiente escolar, mas onde estudantes, inclusive negros, são discriminados, com apelidos pejorativos, além de sofrerem xingamentos por intolerância religiosa, a exemplo de quão é comum serem chamados de “macumbeiros” por serem adeptos do candomblé ou outra religião que não seja a do agressor.

Com referência a essa violência praticada por preconceito e discriminação no ambiente escolar, em 2009 a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), buscando contribuir para a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, realizou estudo pioneiro no campo da diversidade na educação brasileira,

disponibilizando informações e buscando subsídios para estratégias e ações de transformação das escolas como ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças, com intuito de tratar o preconceito e a discriminação entre a sociedade educacional. A pesquisa foi realizada com 501 escolas públicas do país e já comprovava que entre educadores, alunos e funcionários 99,3% demonstram algum tipo de preconceito, seja étnico-racial, de gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e também em relação a pessoas com algum tipo de necessidade especial, conforme o resultado apresentado a tabela abaixo:

5.1.3.3 Preconceito e violência – abrangência e influência

TABELA 01 - Abrangência da atitude preconceituosa

Percentual de respondentes com algum nível de preconceito	
Geral	99,3%
Necessidades Especiais	96,5%
Étnico-racial	94,2%
Gênero	93,5%
Geracional	91,0%
Socioeconômica	87,5%
Orientação Sexual	87,3%
Territorial	75,9%

Fonte: FIPE-Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas (2009)⁵²

⁵²Pesquisa sobre preconceito e violência escolar-FIPE-MEC-INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

TABELA 2 — Influência de características de escolas e dos alunos para diferenças no preconceito dos alunos

Natureza do Preconceito dos Alunos	Influência na variação da atitude preconceituosa de acordo com características	
	Do Aluno	Da Escola
Geral	83,8%	16,2%
Etnico racial	80,9%	19,1%
Territorial	82,2%	17,8%
Necessidades especiais	86,1%	13,9%
Gênero	86,2%	13,8%
Socioeconômica	89,0%	11,0%
Orientação Sexual	89,1%	10,9%
Geracional	90,7%	9,3%

Fonte: FIPE-Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas (2009)⁵³

Os dados da pesquisa comprovam que a situação da violência praticada por discriminação no ambiente escolar é bastante grave, principalmente se for considerado que, embora o ambiente escolar, por sua função social, devesse ser acolhedor e disseminador da convivência pacífica, quase a totalidade dos entrevistados, incluindo gestores, educadores e educandos se mostraram preconceituosos sobre algum ponto. Logo, nas três pesquisas realizadas, encontram-se resultados que contribuem substancialmente para o resultado da violência no ambiente escolar, e caso não sejam trabalhados os atores sociais para a disseminação da cultura de paz e o respeito às diferenças e convivência pacífica, a situação pode culminar cada vez mais em

⁵³Idem.

conflitos negativos, com consequências devastadoras para a prática da violência entre os escolares, estes e os professores, que podem alcançar índices inimagináveis, a considerar os resultados até então encontrados.

CONCLUSÃO

A pesquisa comprova que os estudos empíricos realizados por Kohlberg através dos níveis ou estágios do desenvolvimento da consciência moral, que ocorre em qualquer fase da vida humana, apresentados por Habermas em sua obra *Agir Comunicativo e Consciência Moral* (2003), aliados aos métodos pedagógicos da escola de Harvard para resolução pacífica de conflitos através do processo de mediação, se revelam adequados para promover o despertar das consciências no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para a cultura de paz.

O trabalho, igualmente, revela que o modelo brasileiro de educação apurado nas pesquisas e que Freire critica há muito tempo, não se compatibiliza com a pós-modernidade e nem mesmo com a legislação brasileira, a considerar que o autor defende uma educação para a liberdade, uma educação para a mudança, que proporcione o desenvolvimento do ser humano e não a sua alienação, que proporcione um olhar crítico ao mundo da vida (seu interior) e ao mundo que o cerca, numa contemporaneidade transmoderna, exigente de novos paradigmas que decorrem das transformações sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos dois séculos.

O agir comunicativo para a ação dialógica e desenvolvimento da consciência moral defendido Habermas, aliado ao pensar transmoderno de Freire que proporcione uma educação para a liberdade, criticidade e pensamento reflexivo do sujeito, bem como a realidade advinda com as novas tecnologias da comunicação e da informação, revelam a facilitação da aprendizagem para uma educação transformadora, para a humanização no tratamento dos conflitos mediados e a redução da violência na escola, contribuindo para uma pedagogia mais eficaz na preparação de professores e alunos, de maneira que “se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 1970, p. 59), pois ensinar cultura de paz, necessariamente, passa pelo método ensino-aprendizagem. Para Freire, é preciso abrir espaço para a transmodernidade, não encobri-la. Muito pelo contrário, deve-se descortiná-la.

O estudo epistemológico da mediação de conflitos, revelou exatamente que os seus métodos humanizados de restauração de laços e relacionamentos são verdadeiros estimulantes do “pensar autêntico”, pois permite a educação para a “criticidade” e liberdade reflexiva, bem como reveladora da realidade e visão de mundo em sua totalidade e não de forma parcializada. O método busca os “nexos” que prendem “um problema a outro”, ou seja, onde se descortinam as divergências posicionais na busca do interesse comum, além de se revelar uma ferramenta capaz de proporcionar a geração de ideias e solucionar conflitos pessoais e interpessoais.

Acerca do fenômeno estudado, a mediação de conflitos como instrumento de pacificação social utilizada há

milênios em diversos países, hoje, com mais efetividade, tem seus métodos inseridos nos currículos escolares desde a infância, como prática pedagógica para a promoção da cultura de paz, mantenedora de um ecossistema sustentável na prevenção e redução dos danos de violência em diversas nações.

No Brasil, apesar de praticada em alguns segmentos da sociedade e o incentivo das normas regulamentadoras, ainda não se utilizam os métodos nas grades curriculares como prática pedagógica, mas, acanhadamente, é defendida em campanhas nacionais que pleiteiam a implantação de alguns poucos projetos por simpatizantes do tema, em algumas escolas e de forma superficial.

Os benefícios práticos do método no processo de mediação de conflitos estudado são patentes na abertura dialógica, como a escuta proativa, a validação de sentimentos e de valores, de interesses e posições. A investigação comprovou que o objeto de estudo proporciona espaço para a comunicação, abre o entendimento e restaura relacionamentos. O método possibilita também a identificação e distinção de um conflito aparente e de um conflito real oculto, este muitas vezes não percebido e, portanto, não analisado ou não dissolvido, o que dá azo a que novos conflitos escolares ou sociais apareçam como fruto do que não foi percebido e nem trabalhado.

Ademais, outro ponto positivo é que, no acordo obtido por esse método autocompositivo, os mediandos estarão na posição de vencedores, pela autonomia na tomada de decisão, que é voluntária e não imposta, procedimento este que gratifica os envolvidos e permite a transformação e

preservação dos laços, já que o conflito, antes visto como algo negativo, agora é visto como um motor de desenvolvimento humano, de novas oportunidades e mudanças sociais, até porque na escola, as relações são continuadas.

Assim, sendo a busca pela paz um desejo universal — sobretudo para a nação brasileira, diante das revelações expostas neste estudo quanto aos altos índices de violência, inclusive no ambiente escolar —, surge a necessidade de se buscar ferramentas adequadas para a implantação de uma cultura pacificadora que se encontra nos métodos aplicados à mediação de conflitos como um bem a ser disseminado entre os seres humanos em desenvolvimento.

Conforme o sistema sociológico e normativo, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a escola se revela o local mais apropriado para o ensinamento e aprendizagem da cultura de paz e desenvolvimento do sujeito indagativo, seja pela sua função social, seja pela convivência e interação cotidiana duradoura, pela interdisciplinaridade, interculturalidade e multiculturalidade avistada nesse espaço para o desenvolvimento dos métodos de mediação de conflitos, perfeitamente permissivos pela legislação brasileira.

O estudo apresentado conclui-se com estímulo a recomendações: de inclusão nos currículos escolares de todo o País – do ensino infantil ao superior – o estudo dos fundamentos e técnicas de mediação de conflitos pelos métodos da escola de Harvard baseada em princípios e da prática pedagógica orientada para o despertar da consciência moral e respeito às diferenças, o desenvolvimento da ação

comunicativa para criticidade e reflexão, ensinamento de cultura de paz social, escolar e comunitária, resoluções dos conflitos voltadas para o entendimento mútuo, inclusive com respaldo do sistema normativo, ou seja, pela Lei de Diretrizes e bases da educação e pela Lei de Mediação, incluindo nas recomendações a implantação de Núcleos Escolares Permanentes de Mediação de Conflitos nas comunidades, com funcionamento no próprio ambiente institucional, com orientação e capacitação de gestores, funcionários, docentes, educandos e familiares nas técnicas de mediação de conflitos.

Como reflexão do bem que se busca com a redução na violência no ambiente escolar, é preciso incentivar e buscar os mecanismos estimulantes necessários para a convivência harmônica e respeitosa das diferenças entre os povos, nas escolas, nos lares e nas comunidades, como defendeu o Papa Francisco na oração do *Angelus*⁵⁴ do domingo, em 15 de fevereiro de 2015, ao proferir a seguinte mensagem: “Se o mal é contagioso, o bem também é. Por conseguinte, é preciso que em nós abunde, cada vez mais, o bem. Deixemo-nos contagiar pelo bem e contagiemos o bem!” (Papa Francisco, 2015).

⁵⁴Referente às práticas do catolicismo, o *Angelus* ou hora das Ave-Marias corresponde às 6h, 12h e 18h para meditações e orações, ou seja, o momento de relembrar a anunciação de São Gabriel a Maria, ocasião em que o Arcanjo revelou a ela que conceberia do Espírito Santo e daria à luz Jesus Cristo. Disponível em: <<https://pt.aleteia.org/2015/09/16/oracao-do-angelus-sua-historia-seu-significado-e-como-reza-lo/>>. Acesso em: 28 jun 2017.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. SILVA, Ana Paula da. CERQUEIRA, Luciano. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.** FLACSO - Brasil, OEI, MEC. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A1ncias-nas-escolas-4-2.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2017.

ALMEIDA, Morgana de. **Conciliação e mediação: estruturação da política judiciária nacional.** Rio de Janeiro: Forense, 2011. Política Pública do Poder Judiciário Nacional para Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesse in PELUZO, Min. Antônio Cesar e RICHA.

ALCÂNTARA JUNIOR, José O. **Georg Simmel e o Conflito Social.** Caderno Pós-Ciências Sociais - São Luís, v. 2, n. 3, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcso/c/article/view/222/154>>. Acesso 14 jan. 2017.

ALMEIDA, Maurício Vicente Silva. **Breves considerações sobre a mediação harvardiana e a mediação transformativa.** Disponível em:<<https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1105/5%20R%20Breves%20consideracoes%20-%20Mauricio.pdf>>. Acesso em 17 out. 2016.

ALTAVILA, Jaime. **Origem dos direitos dos povos.** 4^a. ed., Melhoramentos, São Paulo, 1964.

ALZATE, R. S. H. **Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos.** Em F. Brandoni (Org.), Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 31-55). Buenos Aires: EdicionesPaidósIberica, 1999.

AMARAL, Márcia Terezinha Gomes Amaral. **O Direito de Acesso à Justiça e a Mediação.** Editora: Lumen Juris. Rio de Janeiro:2009.

ARAGÃO, L.M. de C. **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas.** Rio de janeiro. Tempo Brasileiro, 1992.

ARISTÓTELES. **Política.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. IFCH-Unicamp, Departamento de Filosofia, Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/1998-hg-022/politica.doc>. Acesso em: 17 mai. 2017.

AVALOS, B. **Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos Santiago,** Chile: PREAL. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lng=es&nrm=iso&tlng=es#B4>. Acesso em: 25 out. 2016.

AZEVEDO, Erico de Lima. **A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl: uma apresentação.** 126 fls. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BACELLAR, Roberto Portugal. **Juizados especiais – a nova mediação paraprocessual.** São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2004.

BALERÁ, José Eduardo Ribeiro; DINIZ, Nilza Maria. **A eticidade de pesquisas bioantropológicas de delinquência no cenário científico contemporâneo.** Rev. bioét. (Impr.). 2013; 21 (3): 536-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n3/a18v21n3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BARBOSA, Wilmar do Valle. **Tempos pós-modernos.** In: LYOTARD, Jean François. A condição Pós-Moderna. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa, posfácio: Silvano Santiago. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. VII – XIII.

BASTOS, Simone de Almeida Ribeiro; et al. **Resolução de conflitos para representantes de empresa.** 1. ed. – Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 2014. 160 p.

BENTO XVI. **A oração: Moisés foi mediador por excelência.** Harmonia Celestial, um blog para a família. Disponível em:

<<https://harmoniacelestial.wordpress.com/2011/06/02/papa-bento-xvi-a-oracao-moises-foi-mediador-por-excelencia/>>. Acessível em: 23 set. 2016.

BERG, Ernesto Artur. **Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia.** 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

BÍBLIA Sagrada Ave-Maria. 45^a. Edição. **Editora Ave-Maria**, São Paulo, 2003.

BLACKMAN, John. **Neutral Evaluation: An ADR Technique Whose Time Has Come.** Disponível em: <<http://corporate.findlaw.com/litigation-disputes/neutral-evaluation-an-adr-technique-whose-time-has-come.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRANDONI, Florencia (1999). **Sobre la situación de la mediación escolar en Argentina.** In: *Mediación escolar – propuestas, reflexiones y experiencias*. Florencia Brandoni (Comp.). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidos.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Planalto.** Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituticaocompilado.htm>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Manual de Mediação Judicial, 2015. **Conselho Nacional de Justiça (CNJ).** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/20>>

15/06/c276d2f56a76b701ca94df1ae0693f5b.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Juizados Especiais Cíveis e Criminais. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso 12 mai. 2017.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm, acesso 12 mai 2017.

_____. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; 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. Senado Federal. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010 - Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em:<<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. Câmara aprova Estatuto da Família formada a partir da união de homem e mulher. **Câmara dos Deputados**. Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/direitos-humanos/497879-camara-aprova-estatuto-da-familia-formada-a-partir-da-uniao-de-homem-e-mulher.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRUNO, J. L. *MediacionesPapalesel na Historia*. Montevidéu: Ministério de las Relaciones Exteriores, 1981.

CACHAPUZ, Rozane da Rosa. **Mediação nos Conflitos & Direito de Família**. Curitiba: Juruá, 2003, p. 24.

CAHALI, Francisco José. **Curso de Arbitragem**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

CAHALI, Francisco José. **Curso de Arbitragem**. 2ª Edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

CALMON, Petrônio. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

CÂMARA, Lina Machado. **A Mediação como solução de conflitos ambientais.** Disponível em: <<http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/viewFile/500/502>>. Acesso 15 mar. 2017.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Conflicting interpretations of intellectual abilities among brazilian psychologists and their impact on primary scholling(1930-1960).** Faculdade de Educação, Universidade de Stanford, Stanford, Califórnia. 1989.

CAPACHUZ, Rozane da Rosa. **Mediação nos Conflitos & Direito de Família.** Curitiba: Ed.Juruá, 2000.

Centro de Referencia em Educação Integral. **Professor mediador.** Publicado em 12 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/professor-mediador>>. Acesso em: 09 set. 2016.

CARVALHO, Dimas Messias. **Direito de Família.** 2^a Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

CARVALHO, Leandro. **Colonização do Brasil;** Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CASTRO, Artemis Nogueira, 1943. **Dinâmicas de Grupo.** Ed. GPS, Rio de Janeiro, 2009.

CDCP, Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná. **Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)** do Prof. ReuvenFeuerstein. Disponível em: <<http://www.cdcp.com.br/pei.php>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; LIMA, Renato Sergio de; et al. **Atlas da violência 2016.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: <http://infogucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/2/atlas_da_violencia_2016.pdf>. Acesso em 27 fev. 2017.

CHURCH, Jon Marco. **La Crisis del canal de Beagle.** Santiago. EstudiosInternacionales, Ano 41, n. 161.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência – Pesquisas de Antropologia política**, Cap. 6 (A Questão do Poder nas Sociedades Primitivas). Pág. 145-150. Casac&Naify, São Paulo, 2003.

CÓDIGO do trabalho francês – **CodeduTravail** (Lei nº 73-4 de 2 de janeiro de 1973), com anotações de jurisprudência e bibliografia por Pierre Ortscheidt, edições Dalloz, Paris, 1998, pp. 819/827.

COELHO, André. **O que é mundo da vida em habermas?** Filósofo Grego. Filosofia Contemporânea, especialmente Filosofia do Direito, Filosofia Moral e Filosofia Política.

Disponível em:
<<http://aquitemfilosofiasim.blogspot.com.br/2012/10/o-que-e-mundo-da-vida-em-habermas.html>>. Acesso em 24 mai 2017.

COULANGES, Numa-Denys Fustel de. **A Cidade Antiga**. Editora das Américas S.A. - EDAMERIS, São Paulo, 1961. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros.

CRESPO, Eduardo Demetrio. **Do direito penal liberal ao direito penal do inimigo**. Revista da Associação Brasileira de Professores de Ciências Penais, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 9-37, 2004.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo. Plexus Editora, 2002.

DAHRENDORF, Ralf. **As classes e seus conflitos na sociedade industrial**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

DE LAVOR, Francisco Osani. **Formas alternativas de solução dos conflitos individuais e coletivos do trabalho**. In GENESIS – Revista de Direito do Trabalho, nº 74, fevereiro de 1999. Disponível em:
<<http://www.genedit.com.br/2rdt/rdt74/estudos1.htm>>. Acesso em 19 mai. 2017.

DEUTSCH, Morton. **The resolution of conflict: constructive and destructive processes.** New Haven and London: Yale University Press, 1973. P. 1-32; 349-400. Traduzido por Arthur Coimbra de Oliveira e revisado por Francisco Schertel Mendes, ambos membros do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Mediação, Negociação e Arbitragem. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/livros/estudos-de-arbitragem-mediacao-e-negociacao-vol3/parte-ii-doutrina-parte-especial/a-resolucao-do-conflito>>. Acesso 31 jan. 2017.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** São Paulo: Revista Dos Tribunais, 2010.

DI CHIO, Giuseppe. **Mediação e mediadores** “*Mediazione e mediatori*”, in Digesto Comercial – Digesto Commerciale. 4^a ed., presidente do comitato científico Rodolfo Sacco, Editora UTET, Turim, Itália, 1993, v. IX, pp. 375/377.

DIDIER JR., Fredie. **Curso de Direito Processual Civil:** teoria geral do processo e processo de conhecimento – vol.1. 12. ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2010.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A Instrumentalidade do Processo.** Ed. Malheiros, 8a. Edição, São Paulo, 2000.

DYEMETMAN, Annie. **Da mediação à transmediação de conflitos: dissolver para resolver.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed. 2011.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação.** Disponível em: <http://www.scielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051>. Acesso 26 abr. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese "Interdisciplinaridade: um projeto em parceria".** Revista ANDE, São Paulo, v.12, n.19, p.41-42, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, Cláudio. **Família patriarcal no Brasil.** Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/familia-patriarcal-no-brasil.htm>>. Acesso 15 jan. 2017.

FIORELLI, José Osmir. **Mediação de conflitos: teoria e prática.** São Paulo: Editora Atlas, 2008.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como Chegar ao Sim: A Negociação de Acordos sem**

Concessões. Tradução Vera Ribeiro & Ana Luiza Borges – 2^a. ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FIUZA, César. **Direito Civil: Curso completo.** 11^a. ed. Revista, atualizada e ampliada. Belo Horizonte. Del Rey, 2008, 1098 p.

FOLLET, Mary Parker. **Creative Experience.** Nova Iorque: Peter Smith, 1971.

FONSECA, Isis Borges B. **O dote no direito ático.** DOI: 10.5216/hr.v6i1.10573. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/10573/7036>>. Acesso em: 27 set. 2016.

FREIRE, I. **Mediação em Educação em Portugal.** In: Correia, J. A.; Silva, A. M. (Orgs.), Mediação: (d) os contextos e (d)os actores (pp. 59-70) Porto: LibPsi, Coleção Ciências da Educação, 2010.

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

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf> acesso 24 jul 2017

_____. **Educação e mudança.** 12^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 43 ed. Rio de Janeiro: Editora Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

GCIQUELERO. **Pesquisador chileno fala sobre a importância do mediador escolar na literatura.** Unicentro, Paraná. Central de Notícias. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/noticias/2016/02/17/pesquisador-chileno-fala-sobre-a-importancia-do-mediador-escolar-na-literatura/>>. Acesso em 17 out. 2016.

GIACOME, Tiago Veronesi. **As divisões do Papa: como a Santa Sé conseguiu evitar uma guerra no Cone Sul (1978-1984).** Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6792/1/2013_TiagoVeronesiGiacone.pdf>. Acesso em: 20 out de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GISELE LEITE. A autocomposição da lide em face do Novo Código de Processo Civil Brasileiro. Disponível em: <<http://www.prolegis.com.br/a-autocomposicao-da-lide->>

em-face-do-novo-codigo-de-processo-civil-brasileiro>. Acesso em: 31 ago. 2016.

GOMES, C.M.A. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Comentários à Ética do discurso. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Teoría de la acción comunicativa. Trad. Manuel Jiménez Redondo.* Madrid: Taurus, 1987. 2 v.

_____. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**, 2^a. ed.vol I e II. Trad. Flávio BenoSiebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Legitimation Crises.** Boston: Beacon Press, 1975, p. 108.

_____. **Debat sur la JusticePolitique.** Paris: Edition du Cerf, 1997.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo – racionalidade da ação e racionalização social.** Volume 1. São Paulo: Ed: Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo – sobre a crítica da razão funcionalista.** Volume 2. São Paulo: Ed> Martins Fontes, 2012.

HEREDIA, Ramón AlzateSáes de. **Teoría del Conflicto.** Universidad Complutense de Madrid – Escuela Universitaria de Trabajo Social. Disponível em: <<https://mediacionesjusticia.files.wordpress.com/2013/04/alzate-el-conflicto-universidad-complutense.pdf>>. Acesso 17 mai. 2017.

HOBBES, Thomas. **O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Coleção Os Pensadores. 4^a ed. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

HOBBES, Thomas. **Leviatã.** Ed. Martin Claret, São Paulo, 2006.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAVILLIER, Jean-Claude. **Manual de Direito do Trabalho – Manuel Droitdu Travail.** 6^a ed., Livraria Geral de Direito e Jurisprudência, EJA, Paris, 1998, pp. 694/698.

KARNAL, Leandro. **Zygmunt Bauman: Mundo Líquido.** Palestra realizada em 05 ago. 2015, IV Encontro Institucional da Magistratura Trabalhista da 5^a Região. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zKPvRuuLf1U&t=8s>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

KOLB, D. **Strategy and Tactics of Mediation.** Human Relations, v. 36, 1983.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

_____. **Metodologia científica.** 3a. ed. - São Paulo: Atlas, 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LEAL, R. G. Jurgen Habermas. In BARRETO, V. (Coord.). **Dicionário de Filosofia do Direito.** Rio de Janeiro, 2009, p. 403-408.

LENZA, Vitor Barboza. **Cortes Arbitrais.** Goiás: Cultura e Qualidade, 1997.

LIMA, Fernanda Maria Dias de Araújo. **Manual de Mediação: Teoria e Prática**. Belo Horizonte: New Haptom, 2007.

LIMA, Luiz Antônio de Oliveira. **O princípio da universalização em Rawls e Habermas: uma avaliação crítica**. Direito Penal e outros temas. Rev. direito GV vol.7 no.1 São Paulo Jan./June 2011. Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322011000100012>. Acesso 27 abr. 2017.

LYON, David. **A Modernidade e suas insatisfações**. In: _____. **Pós-Modernidade**. Trad. Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 1998. p.35-58.

LYON, David. *Pós-Modernidade*, 2.^a edição, São Paulo: Paulus, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro. Ed.José Olympio, 1993, 4^a. ed. P.XVI.

LOCHE, Laênio. **Anticonflituosidade Consciencial**. Revista Conscientia, v. 6, n. 4, pp. 155-165, out./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ceaec.org/index.php/conscientia/article/view/406>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MACHADO, Antônio de Alcântara; et al. **Gente em conflito**. Ed. Ática, São Paulo, 2004.

MACIEL, Adhemar Ferreira; et al. **Estudos de direito constitucional: homenagem ao professor Ricardo Arnaldo Malheiros Fiúza.** Belo Horizonte: Del Rey, 2009. p. 35-43. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/31937>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Título original: Éloge de la raisonsensible.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil.** Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Mediação para a paz.** Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 707,12 jun. 2005. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6863>>. Acesso em: 1 out. 2016.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem – Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba, Edição do Autor, 5^a ed. 2009.

MENDONÇA, Ângela HaraBuonomo. Introdução aos Métodos Extrajudiciais. 2^a Ed. Brasília, 2003, p.34.

MENDONÇA, Rafael. **(Trans) Modernidade e Mediação de Conflitos – Pensando Paradigmas, devires e seus laços**

como um método de resolução de conflitos. Joinville: Ed: Letradágua, 2008.

MESSA, Alcione Aparecida. **Psicologia Jurídica.** São Paulo. Editora Atlas, 2010.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Coordenação editorial Rosana Trevisan, 2015, **Editora Melhoramentos Ltda.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em 21 jan 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, Fernando Gama Netto (organizador). **Mediação nas comunidades e nas instituições** [livro eletrônico] / - Niterói: PPGSD - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, 2014. 205 p.; pdf, Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/fernandogama/livromediacao.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?**, São Paulo: Paulinas, 1986.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 4^a, Edição, 2003.

MOORE, C. W. **The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict.** San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

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

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade.** Jurisolve, Resolução Alternativa De Conflitos, Lda. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/Media%C3%A7%C3%A3o-em-contexto-escolar-transformar-o-conflito.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005. 120p. Trad. Eliane Lisboa.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Planetarización y crisis de la humanidad.** In: Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática, n. 152 – enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA. 2008^a.

MORRONE, Beatriz. **Violência atinge 42% dos alunos da rede pública.** Revista Época. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia->>

atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>. Acesso em 16 mai. 2017.

MOTIVAÇÃO - O Professor do Século XXI. Café Pedagógico. Biscoito Didático com café pedagógico - Um blog de educação que cabe em seu aparelho de telefone celular! Disponível em: <<http://biscoitodidatico.blogspot.com.br/2012/12/motivacao-o-professor-do-seculo-xxi.html>>. Acesso em: 26 fev 2017.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito.** 36^a ed. Revista e atualizada. Ed. Forense. Rio de janeiro, 2014.

NAZARETH, Eliana Riberti; et al. **Mediação familiar.** APASE. São Paulo: Ed. Equilíbrio, 2009.

NASCIMENTO, Eunice Maria. El Sayed, Kassem Mohamed. **Administração de conflitos.** IN: **volume V – Gestão do Capital Humano.** Coleção Gestão Empresarial – FAE Business School. Curitiba. Gazeta do povo, 2002.

NASCIMENTO, João Paulo Costa do. **Abordagem do pós-moderno em música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NAZARETH, Eliana Riberti. **Mediação: o conflito e a solução.** São Paulo: Artepau Brasil, 2009.

NETO, Adolfo Braga. **Mediação de Conflitos: Princípios e Norteadores**. Revista da Faculdade de Direito UniRitter, 2010. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/direito/article/viewFile/459/283>>. Acesso 15 mai. 2017.

NOEBEL, David. **Compreendendo as Seis Cosmovisões Dominantes no Mundo**. 2011. A espada do espírito. Disponível em: <<http://www.espada.eti.br/cosmovisao.asp>>. Acesso em 16 mai. 2017.

OABMG. **Tribunal de Justiça e Tribunal do Trabalho abrem Semana da Conciliação**. Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Minas Gerais. Disponível em: <<https://oab-mg.jusbrasil.com.br/noticias/100174017/tribunal-de-justica-e-tribunal-do-trabalho-abrem-semana-da-conciliacao>>. Acesso em: 05 jun 2016.

ORTEGA, Rosário et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10^a. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PASSARELLI, B. **El Delirio Armado. Argentina-Chile: la guerra que evitó el Papa**. Buenos Aires: Sudamericana, 1998.

PAIVA, Aline. **Alunos podem ser mediadores de conflitos dentro do ambiente escolar.** G1.Globo.com. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2015/10/alunos-podem-ser-mediadores-de-conflitos-dentro-do-ambiente-escolar.html>>. Acesso em 04 fev. 2017.

PESQUISA Nacional de Saúde do Escolar 2012 (PENSE-2012). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Ministério da Saúde e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** São Paulo, (1977). Mestre Jou (ed. orig. 1932).

PINHO, Josmilton Barbosa de. **Mediação, uma evolução que vem das matas.** Disponível em: <http://www.uni7setembro.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/mediacao_umaevolucaoquevemdasmatas.pdf>. Acesso em 14 mai. 2017.

POSSATO, Beatris Cristina; Antonio J. Rodríguez-Hidalgo; Rosario Ortega-Ruiz ; Dirce Djanira Pacheco e Zan. **O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00357.pdf>>. Acesso em 24 out 2016.

PRAWDA, Hilda Ana. **Mediación escolar sin mediadores: técnicas y estrategias para convivir em el aula.** Quarta ed. – Buenos Aires: Bonum, 2011, 176 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> acesso em 24 jul 2017.

QUADRADO, Adriano D. **Pós Modernidade: que tempos são estes?** In: Calígrafo – Revistas de Estudos e pesquisas em Linguagem e Mídias – Volume 2, nº 3. Setembro a Dezembro – 2006.

Robbins, Stephen Paul. **Comportamento Organizacional.** 9^a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

ROSS, Marc Howard. **La cultura del conflicto: las diferencias interculturales em la prática de la violência.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discours sur l'origine et les fondements de l'inegaliteparmi les hommes.** Paris: Flammarion, 2007.

_____ Du contrat social. Paris: Flammarion, 2007.

SALES. Lilia Maia de Moraes; ALENCAR; Emanuela Cardoso Onofre de. **Mediação Escolar como meio de promoção da cultura de paz.** Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacidade/wp-content/uploads/MEDIA%C3%87%C3%83O-ESCOLAR-COMO-MEIO-DE-PROMO%C3%87%C3%83O-DA-CULTURA-DA-PAZ.pdf>>. Acesso 18 jul. 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** 11^a ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SEIJO, J. C. T.; & GONZÁLEZ, A. G. (2008). **A investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares.** Revista de Educación. 347, 369-394. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_17.pdf>. Acesso em 06 jun. 2017.

SEIJO, Juan Carlos Torrego. **Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores.** Vol. 154. NarceaEdiciones, 2000.

SIGNATES, Luiz. **Estudo sobre o conceito de mediação e sua validade como categoria de análise para os estudos de Comunicação.** Revista Novos Olhares, número 12, 2º semestre de 2003. Disponível em:

<file:///C:/Users/Marcos/Downloads/51386-63951-1-PB.pdf>. Acesso em 10 abr. 2017.

SILVA, Irene Marques da.**Mediação Escolar.** São Paulo: All Print Editora, 2014.

SILVA, Marcos José Diniz. **O conflito social e suas mutações na teoria sociológica.** In: Revista Eletrônica Qualit@s. V.1. N.2. 2011. P.1-12. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/revista/index.php/qualitas/article/view/375>>. Acesso em 05 mar. 2017.

SIMMEL, Georg. **Sociologia.** Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. **Sociologia.** Tradução de Carlos Alberto Pavanelli et al. São Paulo: Ática, 1983, p.123-124

SIMMEL, Georg. **As grandes cidades e a vida do espírito.** In: Mana – Estudos de Antropologia Social. V. 11 nº 2, out., pp. 577-591, 2005/1903

SIVIERO, Karime Silva. **Aspectos polêmicos da mediação judicial brasileira: uma análise à luz do novo código de processo civil e da lei da mediação.** Publicado no Caderno do Programa de Pós-graduação do Curso de Direito da PPGDir/UFRGS, Edição Digital, porto Alegre-RS. VOL. X, nº 3, 2015. 316-337.

SODRÉ, Raquel. **Violência no Brasil mata mais que guerras na Síria e no Iraque**. O Tempo Brasil. Banho de Sangue. 04 mai.2016. Disponível em: <<http://www.otimepo.com.br/capa/brasil/viol%C3%A3ncia-no-brasil-mata-mais-que-guerras-na-s%C3%A3o-Adria-e-no-iraque-1.1381063>>. Acesso 18 fev. 2017.

SOUZA, Rainer Gonçalves. **Roma – Período Republicano**; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiag/roma-periodo-republicano.htm>>. Acesso em 27 set. 2016.

SOUZA, Aiston Henrique de; et al. **Manual de mediação judicial**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2009.

SOUZA, A.M.M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O.T.M. **A mediação como princípio educacional**. Bases teóricas das abordagens de ReuvenFeuerstein. 2004. Porto Alegre: Artmed. ISBN 85-7359-374-1.

SUARES, Marines. **Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas**. 1º Ed. 8º reimpr. Buenos Aires: Paidós, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 (coleção questões da nossa época, v. 15).

TEIXEIRA, Gabriela Nunes. **Reflexões sobre a psicologia no Programa de mediação de conflitos: um relato de experiência do trabalho desenvolvido em Minas Gerais.** Mosaico: estudos em Psicologia, 2007. Disponível em: <www-antigo.mpmg.mp.br/portal/public/interno/arquivo/id/23570>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CONSTITUIÇÃO da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1945. **UNESCO.** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6762126-Constituicao-da-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-a-ciencia-e-a-cultura.html>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

URY, William. **Chegando à paz – resolvendo conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia.** São Paulo: Campus, 2000.

VATICANO. Discurso de sua Santidade o Papa João Paulo II à 50ª Assembleia Geral das Nações Unidas. 5 de outubro de 1995. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1995/october/documents/hf_jp-ii_spe_05101995_address-to-uno_sp.html>. Acesso em: 17 nov. 2012.

VEIGA, R. O. De la mediación a la mediación educativa. Tese de doutorado, Universidad de Morón, 2008. Argentina. Disponível em: <https://www.unimoron.edu.ar/static/media/doc_401934a6>

8a6511e48e050800279c6c15_o.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

VENEZIANI, Bruno; BELLARDI, Laturalba. **Mediação (dos conflitos) – “*Mediazione (dei conflitti)*”**. In Digesto Comercial – Digesto Commerciale. 4^a ed., presidente do comitato científico Rodolfo Sacco, Editora UTET, Turim, Itália, 1993, v. IX, p. 361.

VENTURI, Gustavo. **O universalismo ético: Kohlberg e Habermas**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. São Paulo, n. 36, pg. 67-84. 1995

VILLATORE, Marco Antônio César. **Mediação na solução de conflitos de trabalho e o direito comparado**. 2001. Artigo. Disponível em: <<http://www.arbitragemsantos.com.br/conteudo/artigos021.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

VILELA, Leonardo dos Reis. **Texto de Hobbes – O Estado Natural e o Pacto Social**. Disponível em: <<http://www.mundociencia.com.br/filosofia/hobbes.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

WARAT, Luis Alberto Warat. **Em nome do acordo: a mediação no direito**. 2.ed. Argentina: Almed, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Tradução Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. 3^a edição, Brasília: Editora UnB, v.1, 1994. p.23.

WERRI, Ana Paula Salvador; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965)**, 223 f. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=156909>. Acesso em: 08 mar. 2017.